

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS EN EXERCICE
AU REGARD DE LA PERTINENCE DES CONTENUS
ET DES MODALITÉS PÉDAGOGIQUES DE LEUR FORMATION CONTINUE DISPENSÉE
DANS LES ÉCOLES
EN VUE D'IDENTIFIER DES VOIES D'AVENIR

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ISABELLE BOYER

JANVIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le travail de rédaction de ce mémoire fut pour moi la réalisation qui m'a demandé le plus d'efforts et de persévérance. Il n'est pas toujours facile de concilier le travail, la famille, les amis et la recherche. Plusieurs alliés m'ont accompagnée dans cet accomplissement et je souhaiterais les remercier.

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de recherche, Monsieur Renald Legendre, professeur émérite à l'Université du Québec à Montréal, qui a su, par ses bons conseils et sa rigueur au travail, me guider à travers chacune des étapes de ce fastidieux projet. Au cours de ces six longues années, malgré tous les travers de la vie, jamais il n'a cessé de croire en mes capacités de mener à terme ce projet.

De plus, à titre de correcteurs, je ne pourrais passer sous silence la participation de Madame France Dufour, professeure au département d'éducation et formation spécialisée et de Monsieur Pascal Ndinga, professeur au département d'éducation et pédagogie de l'UQÀM, qui, par leurs judicieux conseils, ont permis l'amélioration de ce mémoire.

Merci à mon amour, mon mari Philippe, pour son grand aide technologique et pour le temps qu'il a accordé à la lecture de mon travail. Merci à mes enfants, Myriam et Nicolas, de leurs encouragements et de leur patience. Pour leurs bons mots promulgués à maintes reprises, merci à mes grands frères Daniel, André et Alain.

Merci à mes deux grandes amies, Andrée et Suzanne, qui ont cru en moi et n'ont cessé de m'encourager.

Enfin, un merci particulier à Mme Claude Leblanc et à Mme Diane Corbeil pour leur aide précieux à la révision et à la correction ainsi qu'à tous ceux, qui de proche ou de loin, m'ont aidée dans la réalisation finale de ce travail!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xiii
RÉSUMÉ	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 L'apport de l'enseignant : facteur premier dans la réussite des élèves	5
1.2 Les failles persistantes de la réalité scolaire.....	7
1.3 Panorama de la formation continue évoquée par la recherche, le CSÉ et les enseignants	7
1.4 La formation continue au Québec	10
1.4.1 Historique.....	10
1.4.2 Formation continue des enseignants du secondaire de 1991 à 1999	17
1.4.3 Carences de la formation continue selon la recherche	22
1.5 Nécessité d'identifier les perceptions et les besoins des enseignants du secondaire en exercice	22
1.6 Pertinence de la recherche.....	23
1.7 Objectifs de la recherche	27
CHAPITRE II	28
CADRE CONCEPTUEL	28
2.1 Réseau notionnel	28
2.1.1 Perception.....	28
2.1.2 Besoin.....	29
2.1.3 Pertinence.....	29
2.1.4 Contenus pédagogiques.....	30
2.1.5 Modalité	30

2.1.6	Intérêts.....	30
2.1.7	Autonomie professionnelle	31
2.1.8	Acte d'enseignement.....	32
2.1.9	Professionnel compétent	32
2.1.10	Valeurs pédagogiques	33
2.1.11	Développement professionnel.....	34
2.1.12	Formation continue	35
2.2	Modèles	38
2.2.1	Référentiel des compétences professionnelles du MELS.....	38
2.2.2	Cycle d'évolution	40
2.2.3	Cycle de l'anasynthèse	41
2.2.4	Cycle de l'éducation.....	42
2.3	Hypothèses	44
CHAPITRE III		46
MÉTHODOLOGIE.....		46
3.1	Objectifs de recherche.....	46
3.2	Choix épistémologiques et méthodologiques.....	46
3.3	Élaboration de l'instrument diagnostique	47
3.4	Validation du questionnaire	49
3.5	Échantillonnage.....	50
3.6	Démarche pour la passation du questionnaire.....	53
CHAPITRE IV		54
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES		54
4.1	Variables étudiées	55
4.2	Description des réponses obtenues aux questions 1 à 103 de l'instrument diagnostique pour l'ensemble des répondants.....	58
4.3	Synthèse des réponses obtenues aux questions 1 à 103 de l'instrument diagnostique pour l'ensemble des répondants.....	73
4.3.1	Contenus pertinents souhaités en formation continue.....	74
4.3.2	Modalités pédagogiques souhaitées en formation continue	75

CHAPITRE V	78
DISCUSSION	78
5.1 Questions soulevées	78
CHAPITRE VI.....	80
CONCLUSIONS.....	80
6.1 Retour sur la recherche.....	80
6.2 Retour sur le référentiel des compétences professionnelles	81
6.3 Objets de recherche ultérieure.....	83
ANNEXE I.....	85
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	85
ANNEXE II	92
INSTRUMENT DIAGNOSTIQUE	92
ANNEXE III	84
TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES	84
DONNÉES FEMMES/HOMMES SELON LES REGROUPEMENTS	84
ANNEXE IV	118
TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES DONNÉES NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE	118
ANNEXE V	131
TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES DONNÉES PAR DISCIPLINES	131
ANNEXE VI.....	190
TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES SYNTHÈSE DES DISCIPLINES	190
BIBLIOGRAPHIE.....	196

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Réseau de la problématique explicitant l'objet de recherche	26
2.1 Composantes systémiques du développement professionnel des enseignants	37
2.2 Le cycle d'évolution (DAÉ, 2005, p. 341)	40
2.3 Le cycle de l'anasynthèse (DAÉ, 2005, p. 75)	41
2.4 Le cycle de l'éducation (DAÉ, 2005, p. 337-338)	43
2.5 L'apprentissage au centre de la situation pédagogique et de l'infrastructure pédagogique dans le cadre de l'éducation-processus (DAÉ, 2005, p. 775)	45
3.1 Étapes relatives à l'anasynthèse pour l'élaboration de l'instrument diagnostique	49
6.1 Parallèle entre les perceptions des besoins de formation des enseignants et les compétences professionnelles dans le cadre du référentiel des compétences professionnelles	82

LISTE DES TABLEAUX

Tableau.....	Page
3.5.1 Échantillon de femmes et d'hommes par discipline.....	51
3.5.2 Catégories d'années d'expérience pour les femmes et les hommes.....	51
3.5.3 Nombre de femmes et d'hommes par discipline et années d'expérience.....	51
4.1 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à «l'éducation système social»	60
4.2 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'éducation «but-objectif»	61
4.3 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation-finalité»	62
4.4 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation processus» Situation pédagogique et processus d'apprentissage	63
4.5 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation processus» Planification.....	63
4.6 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation processus» Évaluation.....	64
4.7 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation processus» Relation agent-sujet.....	64
4.8 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation discipline»	65
4.8.1 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation discipline».....	66
4.9 Pourcentages, moyennes et écarts types «Conseil supérieur de l'éducation»	68
4.10 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à «La forme que devrait prendre les activités de formation continue»	69

4.11 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à «La forme que devrait prendre les activités de formation continue»	70
4.12 Pourcentages, moyennes et écarts types « Les approches préconisées »	72
4.13 Parallèle entre les études	76
ANNEXE III : TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES DONNÉES FEMMES/HOMMES .	
.....	84
3.1 Pourcentages et moyennes pour l'ensemble des regroupements selon les caractéristiques des répondants (sexe : femmes F, hommes H).....	112
3.2 Écarts types femmes.....	113
3.3 Écarts types hommes.....	114
ANNEXE IV : TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES DONNÉES NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE.....	118
4.1 Pourcentages, moyennes et écarts types «Éducation système social»	119
4.2 Pourcentages, moyennes et écarts types «Éducation-but/objectif»	120
4.3 Pourcentages, moyennes et écarts types «Éducation-finalité».....	121
4.4 Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, etc.....	122
4.5 Pourcentages, moyennes et écarts types «Situation pédagogique, processus d'apprentissage, matériel»	123
4.6 Pourcentages, moyennes et écarts types «Planification»	124
4.7 Pourcentages, moyennes et écarts types «Évaluation»	125
4.8 Pourcentages, moyennes et écarts types «Relation agent-sujet».....	126
4.9 Pourcentages, moyennes et écarts types «Éducation-discipline, connaissances diverses en éducation»	127
4.10 Pourcentages, moyennes et écarts types «Synthèse du Conseil supérieur de l'éducation 1999».....	128
4.11 Pourcentages, moyennes et écarts types «Perceptions des enseignants quant à la pertinence d'une formation continue»	129
4.12 Pourcentages, moyennes et écarts types «Formes que devraient prendre les activités de formation continue»	130

ANNEXE V : TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES DONNÉES PAR DISCIPLINES	131
5.1 à 5.8 ESC-CP1 (Éducation système social; savoirs et culture dans l'exercice des fonctions enseignantes)	132
5.1 Arts plastiques.....	132
5.2 Français	133
5.3 Anglais	133
5.4 Univers social.....	133
5.5 Éducation physique	134
5.6 Mathématiques	134
5.7 Sciences et technologies.....	134
5.8 Adaptation scolaire.....	135
5.9 à 5.16 EBO-CP1 (Éducation-but-objectif; programmes d'étude).....	136
5.9 Arts plastiques.....	136
5.10 Français	136
5.11 Anglais	137
5.12 Univers social.....	137
5.13 Éducation physique	137
5.14 Mathématiques	138
5.15 Sciences et technologies.....	138
5.16 Adaptation scolaire.....	138
5.17 à 5.24 EF-CP1 (Éducation-finalité; mission éducative).....	139
5.17 Arts plastiques.....	140
5.18 Français	140
5.19 Anglais	140
5.20 Univers social.....	141
5.21 Éducation physique	141
5.22 Mathématiques	141
5.23 Sciences et technologie	142
5.24 Adaptation scolaire.....	142
5.25 à 5.56 EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.).....	143

5.25	Arts plastiques.....	144
5.26	Français	144
5.27	Anglais	144
5.28	Univers social.....	145
5.29	Éducation physique	145
5.30	Mathématiques	145
5.31	Sciences et technologies.....	145
	La planification	146
5.32	Adaptation scolaire.....	146
5.33	Arts plastiques.....	146
5.34	Français	146
5.35	Anglais	147
5.36	Univers social.....	147
5.37	Éducation physique	147
5.38	Mathématiques	147
5.39	Sciences et technologies.....	148
5.40	Adaptation scolaire.....	148
	Connaissances relatives à l'évaluation.....	148
5.41	Arts plastiques.....	148
5.42	Français	149
5.43	Anglais	149
5.44	Univers social.....	149
5.45	Éducation physique	150
5.46	Mathématiques	150
5.47	Sciences et technologies.....	150
5.48	Adaptation scolaire.....	151
5.49 à 5.56	Connaissances relatives relation agent-sujet et sujet-agent.....	152
5.49	Arts plastiques.....	152
5.50	Français	152
5.51	Anglais	153
5.52	Univers social.....	153

5.53 Éducation physique	153
5.54 Mathématiques	154
5.55 Sciences et technologies.....	154
5.56 Adaptation scolaire.....	154
5.57 à 5.64 EDIS-CP2 (Éducation-discipline : connaissances diverses en éducation)	155
5.57 Arts plastiques.....	156
5.58 Français	157
5.59 Anglais	158
5.60 Univers social.....	159
5.61 Éducation physique	160
5.62 Mathématiques	161
5.63 Sciences et technologies.....	162
5.64 Adaptation scolaire.....	163
5.65 à 5.72 Contenus relatifs au Conseil supérieur de l'éducation	165
5.65 Arts plastiques.....	165
5.66 Français	166
5.67 Anglais	166
5.68 Univers social.....	166
5.69 Éducation physique	167
5.70 Mathématiques	167
5.71 Sciences et technologies.....	167
5.72 Adaptation scolaire	168
5.73 à 5.80 Perceptions des enseignants quant à la pertinence d'une formation continue	169
5.73 Arts plastiques.....	169
5.74 Français	169
5.75 Anglais	170
5.76 Univers social.....	170
5.77 Éducation physique	170
5.78 Mathématiques	171
5.79 Sciences et technologie	171

5.80	Adaptation scolaire.....	171
5.81 à 5.88	La forme que devrait prendre les activités de formation continue.....	172
5.81	Arts plastiques.....	172
5.82	Français.....	173
5.83	Anglais.....	175
5.84	Univers social.....	176
5.85	Éducation physique.....	177
5.86	Mathématiques.....	178
5.87	Sciences et technologies.....	179
5.88	Adaptation scolaire.....	180
5.89 à 5.96	Les approches préconisées comprendraient.....	182
5.89	Arts plastiques.....	182
5.90	Français.....	183
5.91	Anglais.....	184
5.92	Univers social.....	185
5.93	Éducation physique.....	186
5.94	Mathématiques.....	187
5.95	Sciences et technologies.....	188
5.96	Adaptation scolaire.....	189
ANNEXE VI : TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES SYNTHÈSE DES DISCIPLINES .		190
6.1	Pertinence d'une formation continue pour les enseignants du secondaire.....	191
6.2 à 6.9	Synthèse des contenus.....	192
6.10	Synthèse contenu proposé par le Conseil supérieur en éducation.....	196
6.11	Synthèse des formes et des approches souhaitées.....	197
6.12	Synthèse des formes et des approches souhaitées.....	198

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
CEQ	Centrale de l'enseignement
LIP	Loi sur l'instruction publique
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignement
DFTPS	Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
ERFCE	Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants, 1999
CEMIS	Centre d'enrichissement en micro-informatique scolaire
CEE	Centre des enseignantes et des enseignants
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
CPIQ	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
CTEQ	Commission de terminologie de l'éducation du Québec
DAÉ	Dictionnaire actuel de l'éducation
DGATA	Difficultés graves d'apprentissage avec troubles associés
DIL	Déficiência intellectuelle légère
CPF	Cheminement particulier de formation
FPT	Formation préparatoire au travail
FMS	Formation aux métiers semi-spécialisés
SIAA	Stratégie d'intervention d'agir autrement

RÉSUMÉ

La formation continue des enseignants au secondaire demeure un thème qui suscite de nombreuses réflexions. Plusieurs recherches font état de l'apport de l'enseignant sur la réussite des élèves (CSÉ, 2004; Fullan et Stigelbauer, 1991). Enseigner demeure un acte complexe qui repose sur un apprentissage à vie (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). De plus, selon la Loi sur l'instruction publique, il est du devoir de l'enseignant de parfaire ses compétences professionnelles, mais lui donne-t-on vraiment la possibilité de le faire? Et le souhaite-t-il vraiment? Selon notre expérience professionnelle, les contenus de formation offerts aux enseignants ne répondent pas nécessairement à leurs besoins. De plus, les formateurs accordent rarement un suivi, ce qui fait en sorte que les enseignants éprouvent de la difficulté dans le réinvestissement des contenus des formations reçues.

Ainsi, notre objectif de recherche consiste en la connaissance des perceptions des enseignants envers les activités de formation continue qui leur sont offertes. À la lumière de la première étape du Cycle général de l'évolution (DAÉ, p. 341), nous dressons un portrait de la situation actuelle de la formation continue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire issus du milieu montréalais. Spécifiquement, nous les questionnons sur la pertinence des objets offerts en formation continue, sur leurs valeurs, besoins et intérêts au regard de la formation continue qu'ils désirent recevoir ainsi que sur les modalités de formation actuellement souhaitées.

Pour ce faire, afin de s'assurer de couvrir tous les domaines nécessaires à un apprentissage global chez les élèves, nous avons fait l'analyse de la revue de la documentation traitant de la formation continue au Québec ainsi que l'analyse des compétences requises pour l'enseignant d'aujourd'hui et de l'apport de celui-ci sur la réussite des élèves. Inspirée des modèles du Cycle de l'éducation (DAÉ, p. 338) et du référentiel des douze compétences professionnelles (MÉLS, 2004) nous avons effectué des regroupements (synthèses) pour ensuite, élaborer un questionnaire comportant 107 questions. Sur une échelle allant de *fortement en accord* à *fortement en désaccord*, les enseignants devaient juger de la pertinence des énoncés énumérés. Cent un enseignants du secondaire travaillant à la CSDM ont répondu au questionnaire : des nombres à peu près équivalents de 56 enseignantes et 45 enseignants. Ils comptent entre une et trente années d'expérience. Ils enseignent : les arts plastiques (8), le français (20), l'anglais (7), l'univers social (9), l'éducation physique (8), les mathématiques (12), les sciences et technologie (9) ou ils enseignent en adaptation scolaire (28).

Pour l'analyse des données, nous avons repris les étapes une et deux de l'anasynthèse pour faire ressortir les éléments positifs et négatifs pour, par la suite, dresser un portrait actuel des perceptions des enseignants du secondaire pour la formation continue offerte et celle souhaitée. Nous avons organisé l'information recueillie dans différents tableaux (voir liste des tableaux).

À la suite de l'analyse des résultats de notre recherche, nous constatons que la majorité des enseignants se montrent intéressés à recevoir des formations sur certains thèmes proposés par notre questionnaire (collaboration école-famille, attentes entretenues à l'égard de l'école, le rôle de l'école et ses limites, leur domaine de formation, élaboration de planifications adaptées, planification globale en vue de l'évaluation, en évaluation (fonction d'aide à l'apprentissage), les outils d'évaluation, les approches et les stratégies efficaces jugées par la recherche, la pédagogie et la didactique spécifique à leur discipline, les technologie de l'information, etc. Cependant, nous nous questionnons quant à pertinence de certains contenus demandés par les enseignants pour ce qui est de la formation continue; nous croyons que certains thèmes devraient plutôt être abordés spécifiquement en formation initiale.

Par exemple, les moyennes nous indiquent que l'ensemble des enseignants de toutes les disciplines souhaiteraient recevoir une formation sur le processus d'apprentissage. Nous croyons que dès l'insertion professionnelle, cette notion devrait être acquise par les enseignants.

Pour ce qui est des modalités, nous remarquons un changement à travers les années. Dans les années 1994-1995, les enseignants étaient très intéressés par des formations lors des journées pédagogiques tandis que maintenant (2013), plus de la moitié des enseignants questionnés ne désirent pas de formation lors de ces journées. Ils auraient besoin de ce temps pour du travail personnel. Devrait-on repenser au type d'organisation scolaire afin d'alléger la tâche des enseignants? Nous pensons que c'est pour cette raison que 60 % des enseignants d'aujourd'hui sont favorables à l'autoformation comparativement à 24 % en 1994-1995.

Bref, les résultats de notre enquête demeurent une source d'information très importante. Nous espérons que les diverses instances (commissions scolaires, ministère de l'Éducation, établissements scolaires, syndicats, etc.) prendront en considération ceux-ci afin d'offrir un plus grand nombre de formations et une meilleure structure autour de la formation continue des enseignantes et des enseignants du secondaire. Il en résultera forcément une meilleure réussite des élèves.

Mots-clés : formation continue, développement professionnel, apport de l'enseignant, enseignants du secondaire, besoin de formation continue.

Dans l'ensemble du présent document, nous avons évité d'utiliser le *je* afin d'indiquer l'apport indispensable de plusieurs auteurs dont nous avons analysé et synthétisé les écrits ainsi que des échanges avec des personnes concernées qui m'ont accompagnée dans cette recherche. Lorsque le *nous* s'accorde au féminin avec un participe passé ou un adjectif, il signale que les affirmations relèvent bien de moi. Dans tous les cas, j'assume l'entière responsabilité de mes choix et de mes dires.

INTRODUCTION

Après avoir enseigné le français au secondaire pendant quatorze années, j'occupe présentement le poste de conseillère pédagogique à ce même ordre d'enseignement depuis sept ans à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Mon inscription à la maîtrise en éducation vise à mieux comprendre et résoudre d'urgents maux persistants que j'observe et déplore depuis le début de ma carrière.

Tout comme mes collègues enseignants, je constate que la succession des réformes scolaires n'améliorent en rien les piètres rendements des élèves, ne préviennent ni ne remédient aux multiples troubles d'apprentissage toujours démobilisateurs d'intérêt et de motivation autant des élèves que des enseignants, et ne diminuent guère le décrochage endémique qui découle des échecs répétés et de la dévalorisation personnelle et sociale de ces deux derniers groupes.

J'en suis rendue à me demander si la formation initiale des enseignants s'avère adéquate compte tenu des défis concrets auxquels nous sommes confrontés quotidiennement. Comme nous le verrons dans le premier chapitre consacré à la problématique, le réseau des dysfonctionnements scolaires ainsi que les recherches remettent depuis longtemps en cause la formation universitaire des futurs enseignants. Est-ce les contenus des cours? La compétence des formateurs? La pédagogie préconisée? Les stages? Les opinions se révèlent nombreuses et parfois même contradictoires.

Le ministère de l'Éducation apporte régulièrement des changements à la formation initiale, notamment en focalisant cette formation sur l'atteinte de compétences jugées essentielles¹. Les objectifs spécifiques et les activités de formation visent-elles le développement de ces dernières?

¹MÉLS, *La formation à l'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*, 2004.

Ces compétences constituent-elles un réseau de savoirs et d'habiletés susceptible de développer des éducateurs éduqués ainsi que des pédagogues efficaces et réflexifs?

Bien que notre expérience nous² amène à douter de la pertinence de la formation initiale récente et actuelle, notre rôle ne vise nullement à remédier à cette problématique. Un tel développement curriculaire incombe principalement aux universités conjointement avec le Ministère, les deux disposant des ressources appropriées pour effectuer, implanter et valider une telle transformation globale.

Bien que modestes, les objectifs de notre recherche se proposent de dresser un portrait de la situation actuelle de la formation continue à partir des perceptions des enseignants quant aux contenus, à la forme et aux approches afin d'esquisser des développements ultérieurs. Même si la formation initiale était adéquate, elle devra toujours s'enrichir d'une formation continue compte tenu de l'évolution des connaissances éducationnelles ainsi que des problèmes spécifiques aux divers milieux scolaires. Jusqu'à maintenant, ma longue expérience de l'enseignement ainsi que celle de mes collègues permettent de constater que la planification de la formation continue résulte aléatoirement de quelques consultations expéditives auprès de l'ensemble des enseignants. Les directions d'école recueillent peu de réponses forcément non représentatives. Dans les perfectionnements offerts aux enseignants, on y traite surtout de réformes, de changements aux programmes d'études et de l'évaluation, de nouvelles méthodes d'enseignement, de structures et modalités de fonctionnement précisées par le régime pédagogique, voire même de problématiques largement médiatisées. Souvent on discute des malaises scolaires : échecs, troubles d'apprentissage et de comportement, décrochage, discipline, etc. Ces perfectionnements ponctuels se révèlent certes intéressants, mais...

Où le bât blesse, croyons-nous, c'est qu'aucun plan global de formation continue n'existe dans le cadre d'un projet de renouveau pédagogique d'ensemble. Tout se révèle alors fragmentaire, éphémère, sans incidences véritables et durables sur les malaises qui perdurent,

²Dans l'ensemble du texte, le *nous* est préféré au *je* pour témoigner de la participation de nos collègues enseignants, de l'apport des auteurs consultés ainsi que de la collaboration des réviseurs et du directeur du mémoire. De même, la forme masculine utilisée désigne un terme jugé neutre et désignant aussi bien les femmes que les hommes.

parfois même s'aggravent. Comment remédier à la situation actuelle en vue d'élaborer un développement curriculaire global d'une formation continue et pertinente des enseignants en exercice?

Nous croyons qu'après toutes ces années d'essais et d'erreurs sans lendemain, il faut nécessairement identifier les éléments positifs, négatifs et absents de la formation continue offerte aux enseignants dans les écoles. Bien qu'il existe une formation offerte à la maîtrise et au doctorat en éducation, peu d'enseignants s'y intéressent. De plus, même si tous les enseignants s'y inscrivaient, les études supérieures seraient-elles suffisantes pour assurer le développement professionnel?

Ainsi, nous croyons qu'avant de préconiser une solution globale à ladite formation continue dans les milieux scolaires, il faut nécessairement connaître exactement la situation présente et récente. Outre une revue de la documentation qui porte sur la nature et les relations des formations initiale et continue, nous croyons indispensable d'interroger les enseignants. Bien que la présente recherche se concentre sur la formation continue, nous croyons utile d'établir une comparaison entre les diagnostics de cette dernière et celui prescrit à la formation initiale par le référentiel des douze compétences professionnelles³.

Ainsi donc, notre recherche s'intitule *Étude des perceptions des enseignants en exercice au regard de la pertinence des contenus et des modalités pédagogiques de leur formation continue dispensée dans les écoles en vue d'identifier des voies d'avenir*. Notre questionnaire d'enquête porte sur la pertinence tant des contenus que sur les modalités de réalisation. Un tel bilan permettra éventuellement un développement curriculaire plus adéquat d'une formation continue efficiente qui permettrait de résoudre les malaises scolaires, à tout le moins de les réduire et de contrer leur progression.

Le premier chapitre synthétise une revue de la documentation qui porte sur l'état de la question de la formation continue telle qu'analysée par des recherches et d'autres documents officiels. Nous énonçons dès lors la pertinence et les incidences favorables

³ Ministère de l'éducation, La formation à l'enseignement, 2004

attendues de notre étude qui porte sur les perceptions des enseignants en exercice relativement à la formation continue qu'ils reçoivent depuis longtemps dans les écoles. Nous terminons en présentant et en explicitant la dynamique du réseau problématique issu de la revue de la documentation. Au cœur de ce système de lacunes se situe la pertinence du problème clé de notre objet de recherche dont la résolution devrait susciter des incidences positives sur chacune des composantes du réseau ainsi que sur son ensemble.

Au deuxième chapitre, nous décrivons et justifions le cadre conceptuel sur lequel s'appuie l'élaboration de notre instrument d'enquête. Compte tenu de son ampleur, cet outil de cueillette de données, suite à sa validation, se situe à l'annexe II de notre mémoire. Il en ressortira les données majeures qui inspireront nos recommandations à la fin de notre mémoire. Le troisième chapitre se consacre aux choix méthodologiques retenus dans le cadre de cette recherche. Nous présentons les étapes qui ont mené à l'élaboration d'une première version de l'instrument diagnostique, la population cible visée, le nombre de répondants ainsi qu'une brève description de la population scolaire.

L'analyse des résultats et leurs interprétations se situent au chapitre quatre. On y trouve, de façon synthétisée, les perceptions des enseignants quant à leur formation continue (éléments positifs, négatifs et absents). Au chapitre cinq, nous formulons des propositions qui découlent du chapitre précédent et que nous soumettons aux diverses instances responsables de la formation continue ainsi qu'aux enseignants concernés. Nous terminons par nos conclusions.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 L'apport de l'enseignant : facteur premier dans la réussite des élèves

Depuis plus de 40 ans, la profession enseignante demeure une préoccupation majeure du Conseil supérieur de l'éducation. De 1965-1966⁴ à nos jours, le CSÉ (2004)⁵ nous rappelle l'importance de la contribution des enseignants à la réussite des élèves. Et dans ce contexte, les connaissances à acquérir par les enseignants, comme les habiletés pédagogiques à développer, ne cessent d'augmenter.

Plusieurs chercheurs affirment que l'enseignant joue un rôle significatif dans l'amélioration des performances scolaires des élèves et que la réussite de tout renouveau scolaire semble donc dépendre de l'engagement et de la compétence des enseignants dans l'implantation de celui-ci (Fullan et Stiegelbauer, 1991). Les enseignants d'aujourd'hui doivent nécessairement s'investir de plus en plus dans un apprentissage tout au long de la vie, afin de répondre aux attentes générales, se tenir à jour des écrits professionnels et ancrer leur pratique dans la recherche (Bromme et Tillema, 1995 ; Simmons, Kuykendall, King, Cornachione et Kameenui, 2000). Apprendre à enseigner requiert d'apprendre à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Il s'agit d'un apprentissage particulièrement complexe, notamment en contexte d'intégration scolaire (MEQ, 1999). Ainsi, les enseignants se voient confrontés à des problèmes pour lesquels ils ont rarement été formés. L'apprentissage des enseignants doit donc s'échelonner du début de leur formation initiale jusqu'à la fin de leur carrière, contribuant au développement de leur identité professionnelle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999).

⁴ Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 5

⁵ Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2004.

Cet apprentissage tout au long de la carrière correspond, en fait, à une démarche de développement professionnel (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Il semblerait aussi que les nouveaux enseignants éprouveraient de plus en plus de difficultés. Le manque d'expérience fait en sorte qu'il est ardu de résoudre des problèmes rencontrés à tous les jours (Perrenoud, 2001). Au Québec, l'étape d'insertion professionnelle demeure un passage difficile pour plusieurs (Gervais, 1999).

La responsabilité des enseignants se situe parmi les fonctions professionnelles les plus importantes et déterminantes exercées auprès d'êtres humains. La qualité de l'évolution présente et future d'une personne relève très souvent de ses interactions avec des éducateurs, pédagogues, enseignants signifiants. Plusieurs études et écrits en attestent d'une même voix, notamment la méta-analyse de Wang, Heartel et Walberg (1993), lesquels identifient l'effet de l'enseignant tel le facteur majeur d'influence sur l'apprentissage des élèves. Quiconque fut un écolier peut le confirmer sans hésitation. Contrairement à une pensée sociale assez populaire, l'ascendant de l'enseignant outrepassa l'empreinte de la famille (Wang et al.). Suivent par ordre d'influence la gestion de classe et les processus métacognitifs. À cet effet, il n'existe nul autre responsable que l'enseignant sur sa gestion de classe et, comme le soulignent les recherches en psychologie cognitive, l'enseignant peut fort bien intervenir directement sur le développement des processus métacognitifs de ses élèves (Elis et Worthington, 1994).

Déjà dans les années 1970, l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves était démontrée par les recherches de type processus-produit de Barak Rosenshine (1971) et celle de Benjamin Bloom (1979) sur le *Mastery Learning*. Ces études reliaient les comportements de l'enseignant (processus) avec l'apprentissage de l'élève (produit). D'autres études plus récentes confirment ces dires (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986; O'Neil, 1988; Gauthier, 1997). Par le biais de la gestion de classe et de l'enseignement, l'enseignant affecte donc directement l'apprentissage des élèves.

1.2 Les failles persistantes de la réalité scolaire

Comme nombre de systèmes d'éducation dans le monde le déplorent depuis longtemps, le système scolaire québécois connaît également d'importantes failles persistantes de décrochage, démotivation scolaire, faible rendement scolaire, troubles d'apprentissage. Certes, les causes sont multiples. Cependant, les recherches explicitant la RAI (réponse à l'intervention), soutient que l'enseignant peut intervenir efficacement auprès de 80% de ses élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Ceux pour qui ces pratiques ne fonctionneraient pas, par exemple des élèves affectés d'un trouble neurologique tels : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, trouble envahissant du développement, trouble du langage, déficience intellectuelle légère, etc., d'autres interventions en sous-groupe pourraient être mis en place. Mais au départ, avant même de changer les programmes de formation, il faudrait former les enseignants en stratégies et approches jugées efficaces par la recherche expérimentale et expérimentée. De plus en plus, les groupes d'élèves se composent de divers amalgames hétéroclites d'élèves que les enseignants doivent nécessairement instruire, socialiser et qualifier, selon la mission de la présente dernière réforme.

En somme, de plus en plus d'études convergent vers les conclusions suivantes : l'école, et plus particulièrement l'enseignant, de par sa gestion de classe et de son enseignement, influence significativement l'apprentissage des élèves. Par conséquent, en améliorant les pratiques pédagogiques, on peut accroître le rendement scolaire des élèves. La formation continue y joue un rôle prépondérant.

1.3 Panorama de la formation continue évoquée par la recherche, le CSE et les enseignants

Certes, la formation continue devait viser et vise toujours à atténuer le décalage croissant entre la formation initiale des enseignants et l'évolution des savoirs en sciences de l'éducation. Cependant, aux dires de nombre d'enseignants, ceux-ci éprouvent beaucoup de difficulté à y percevoir l'applicabilité des connaissances issues de la recherche. En outre, les résultats demeurent éloignés d'eux-mêmes, de leurs besoins et de leurs préoccupations

quotidiennes. Ainsi se poursuit le clivage entre deux univers parallèles et isolés dont les acteurs, non seulement s'ignorent, mais se méfient même les uns des autres.

L'exercice d'une profession implique nécessairement une synergie entre les connaissances procédurales, conditionnelles et déclaratives. Les pratiques valides émergent non seulement des expériences vécues, mais complémentirement des données concrètes et théoriques issues de la recherche. Au nombre des grands traits d'une formation professionnelle adéquate, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1984) énumère que le spécialiste de l'intervention doit posséder une « *formation fondamentale tournée vers la compréhension et la maîtrise des fondements des savoirs* » et une « *formation concrète, pratique, en fonction de la réalité des écoles* ». Le CSÉ ajoute également que « *le premier volet est l'acquisition d'un haut niveau de culture* ».

Ainsi toute formation continue ne peut se centrer exclusivement sur la pratique; elle implique nécessairement un partenariat harmonieux et biunivoque entre les milieux scolaires et universitaires. Les acteurs devront fournir des efforts importants et soutenus afin d'outrepasser les préjugés tenaces entretenus les uns envers les autres; il leur faut apprendre à collaborer à titre de deux sous-ensembles particuliers et complémentaires d'une même équipe vouée à la formation accrue du personnel enseignant, d'où d'une meilleure réussite des élèves.

Selon l'importante documentation de recherche sur la professionnalisation des enseignants (Abbott, 1991 ; Altet, 1994 ; Bru, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998), une professionnalisation véritable nécessite le développement de compétences scientifiques et cognitives permettant aux enseignants de devenir des experts de leur discipline, de la gestion de la classe et de la pédagogie ainsi que d'une pertinence accrue des projets de recherche.

Ainsi, le ministère de l'Éducation, pour obtenir un plan de formation continue diversifié et équilibré, considère que l'on devrait prendre en compte les besoins relatifs aux

différentes dimensions autour desquelles se structure également la formation initiale (MÉQ, 1999) :

- une solide culture générale;
- des habiletés relationnelles, des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves;
- la maîtrise des disciplines et des programmes d'études qui y sont rattachés;
- des compétences dans les domaines de la didactique, de la gestion de classe et de l'évaluation;
- la connaissance de l'histoire de la profession (conscience du rôle social et dimension éthique) et la capacité de s'identifier à celle-ci en vue de contribuer à son évolution;
- des compétences relatives à la recherche-action et à l'innovation;
- une capacité de fonctionnement autonome et créatif, un esprit critique et la capacité de réflexion sur sa pratique.

De plus, il faut favoriser l'épanouissement d'une culture de la formation continue dans l'ensemble des écoles du Québec. La formation continue doit s'insérer dans le quotidien de tout enseignant. Cette culture organisationnelle s'avère essentielle au développement des établissements d'enseignement en tant que communautés d'apprentissage.

Soutenir des changements signifiants de l'enseignement requiert, premièrement, de consacrer une attention particulière à la façon dont les enseignants construisent des connaissances et croyances qui sous-tendent leur prise de décision *in situ* (Butler, 2005). Deuxièmement, les changements qu'apportent des enseignants à leur pratique vont demander des occasions pour réfléchir et pour établir des liens entre la théorie et la pratique, peu importe le point de départ. Une troisième implication concerne le fait que le développement professionnel doit s'intégrer à une pratique authentique qui s'inspire et s'appuie sur une ou des théories sous-jacentes valides. Une quatrième implication suppose que la juste perception du développement professionnel des enseignants demande la compréhension de la façon dont les processus de changement de la pratique et des connaissances théoriques forment une

dyade constante et progressive. Finalement, comprendre l'apprentissage des enseignants dans un contexte de collaboration nécessite d'expliquer la façon dont les processus d'apprentissage individuels et collectifs s'influencent (Butler, 2005).

Le document « *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles (MÉLS, 2004)* » constitue une grille d'identification et d'analyse des besoins individuels et collectifs du personnel enseignant. Malheureusement, la connaissance des 12 compétences professionnelles compose un cadre de développement des futurs enseignantes et enseignants, qui n'est cependant connu que par certains enseignants impliqués dans le dossier des stages en milieu scolaire. Lors de la formation à l'encadrement des stagiaires, par diverses activités, ils sont amenés à uniformiser leur compréhension de celles-ci. Enfin, il ne faut pas oublier que, comme toute formation, les enseignants sont invités à y participer volontairement. Nous tiendrons compte de ce référentiel dans l'élaboration de notre instrument de diagnostic.

1.4 La formation continue au Québec

Tout comme plusieurs pays dans le monde, le Québec s'est penché à plusieurs reprises sur la problématique de la formation continue. Comme nous le remarquerons cependant dans les paragraphes suivants, les liens entre ces diverses propositions se révèlent impossibles, car aucune d'elles n'a été élaborée dans une vision globale. Dans ce qui suit, nous présentons sommairement une description des travaux qui portent sur la formation continue au Québec des années 1960 -2000.

1.4.1 Historique

Avec la Réforme Parent des années 1960, on instaura des mesures pour favoriser la scolarisation du personnel enseignant au Québec. Incitant les enseignantes et les enseignants à suivre une formation en cours de carrière, ces mesures contribuèrent notamment à élever leur moyenne de scolarité de 13 à 17 ans (MÉQ, 1999).

Dès les années 70, dans un souci de permettre l'accès à l'école d'un plus grand nombre de personnes, tout en assurant le développement des infrastructures éducationnelles, on n'a pu procéder autrement que de précipiter la formation des enseignants pour s'assurer du nombre de titulaires par classe et de spécialistes dans les diverses matières. Le perfectionnement des enseignants prenait alors différentes formes : activités et programmes offerts par les universités, par le ministère et par les commissions scolaires, colloques et congrès organisés par les associations professionnelles, etc. La cible de rehaussement du niveau culturel fut atteinte (Solar, 2002).

Parce qu'on reconnaissait les années de scolarité des enseignants, certains allaient se chercher un diplôme supplémentaire dans le but de monter d'échelon, et ainsi augmenter le niveau salarial, tandis que d'autres retournaient à l'université, car ils jugeaient leur formation initiale insuffisante (Lusignan, 2008). La reconnaissance des unités d'études universitaires pour la progression dans les échelles salariales a porté fruits. Cependant, cette course aux *crédits* a eu pour effet de laisser dans l'ombre d'autres types de formations essentielles.

Les années 1980 ont fait appel à une main-d'œuvre plus et mieux qualifiée qu'hier. Ainsi, tous les pays de l'O.C.D.E ont jugé nécessaire de rehausser la qualité de l'enseignement et de la formation (Legendre, 2002). Ainsi, depuis la fin de cette décennie, des réformes de la formation des enseignants se fondent partout sur la nécessité de prendre en compte la complexité sociale; l'école doit s'y adapter en renovant en profondeur ses pratiques éducatives. Par des activités de perfectionnement, l'on visait alors l'application d'un cursus commun et une offre de services éducatifs d'une qualité élevée et équivalente dans l'ensemble des établissements d'enseignement du Québec. Pour ce faire, en formation générale (secteur des jeunes), on a proposé aux enseignants divers programmes universitaires de 2^e ou de 3^e cycle, ce qui leur permettait d'enrichir leur formation initiale ou d'acquérir des compétences dans une autre discipline.

Entre 1991 et 1996, des commissions scolaires des différentes régions du Québec ont participé à des projets expérimentaux, subventionnés par le ministère de l'Éducation, pour

l'élaboration et la mise en œuvre de plans locaux de formation continue du personnel enseignant.

Ces travaux ont permis de déterminer qu'il faut :

- dépasser la notion de perfectionnement pour l'inclure dans un concept de formation continue ou, autrement dit, passer d'activités ponctuelles à un processus de développement intégré;
- cesser de percevoir la formation continue telle une adaptation à des «caprices bureaucratiques» pour la voir comme le développement des compétences nécessaires en vue de relever les nouveaux défis auxquels l'école fait face;
- dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles, pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe dans une «organisation apprenante»;
- s'abstenir de considérer que la formation d'une personne est achevée du seul fait qu'elle a appris à assumer sereinement ses responsabilités professionnelles, mais reconnaître qu'il lui faut toujours continuer à acquérir des compétences pour augmenter l'efficacité des services éducatifs;
- passer de l'accès aux activités de perfectionnement pour une partie du personnel à l'accès au développement continu pour l'ensemble du personnel;
- passer du choix entre les services de formation proposés, à la détermination des besoins de formation pour lesquels on requiert ensuite des services appropriés;
- passer de la consommation de formations prédéterminées par des experts à un engagement actif où on est tantôt apprenant, tantôt formateur;
- passer d'une formation visant l'acquisition de connaissances compartimentées au développement de compétences intégrées;
- passer d'une évaluation-jugement (j'aime, je n'aime pas) à une évaluation de l'efficacité à moyen et à long terme et assurer le suivi des processus de formation individuelle et d'équipe.

En 1992, lors du lancement de *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître*, le ministère de l'Éducation instaurait un plan de renouvellement et de valorisation de la profession enseignante. Cette réforme portait en priorité sur la formation initiale et l'insertion professionnelle, mais elle comportait également des objectifs en matière de formation

continue. L'on abolit alors le stage probatoire d'une durée de deux ans. Celui-ci est remplacé par un dispositif d'insertion professionnelle qui doit être mis en place dans le milieu scolaire. Malheureusement, peu d'actions concrètes sont réalisées par les commissions scolaires. Des études récentes du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) et de la Centrale de l'enseignement (CEQ) en matière de formation continue prennent en compte :

- d'un perfectionnement mieux intégré aux activités professionnelles;
- d'un perfectionnement maintenant un juste équilibre entre les matières scolaires, les connaissances et les habiletés psychopédagogiques ainsi que la connaissance des nouvelles réalités sociales;
- d'un perfectionnement davantage axé sur les besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes, qui soit offert le plus près possible du lieu d'action : l'école;
- d'un perfectionnement faisant davantage appel à l'expertise des collègues.

En juin 1995, le gouvernement approuvait la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, qui reflète une volonté collective de favoriser, dans l'ensemble de la population, une culture de la formation continue (MÉQ, 1999, p. 3).

Cette loi s'adressait aussi aux commissions scolaires; elles devaient, en tant qu'employeurs, voir à la mise en œuvre de plans de formation continue pour tout le personnel. C'est donc dire qu'on reconnaît au personnel enseignant un rôle important dans la détermination de ses besoins de perfectionnement.

Ainsi, comme en fait foi la *Loi sur l'instruction publique* (art. 96.20 et 96.21), dorénavant la responsabilité des enseignantes et des enseignants en matière de formation continue, relève d'eux-mêmes et des directions d'établissement.

96.20. Le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire, à la date et dans la forme que celle-ci détermine, des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel. 1997, c. 96, a. 13.

96.21. Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant. 1997, c. 96, a. 13; 2000, c. 24, a. 24.

La Loi sur l'instruction publique (LIP) établit, à l'article 22, qu'« Il est du devoir de l'enseignant de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. »

Pour s'acquitter du devoir établi à l'article 22 de la LIP, il existe d'autres moyens que de s'inscrire à des activités de formation. Un enseignant peut échanger, partager des activités et des situations d'évaluation avec ses collègues, consulter les nombreux ouvrages pédagogiques disponibles, s'inscrire à des cours universitaires ou autres, exploiter les sites Internet spécialisés, etc.

Quand un enseignant ne fait pas l'objet d'une supervision pédagogique, il est clair qu'il choisit de participer à des activités de formation qui correspondent à ses besoins, sur une base libre et volontaire.

C'est dans ce contexte qu'en 1996-1997 le Ministère, avec l'aide d'une soixantaine de personnes reconnues pour leur expertise comme concepteurs d'activités de perfectionnement ou comme participants à celles-ci, a dressé un bilan des activités traditionnelles. Il en ressort généralement que les activités de perfectionnement ne répondent pas entièrement aux besoins des enseignants (COFPE, 1997).

De plus, une dernière étude produite par la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) du ministère de l'Éducation, publiée en avril 1997, conduit à un rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel

enseignant. Cette étude⁶ juge de l'à-propos ou non des activités de perfectionnement reliées à la mise en œuvre des programmes d'études et des politiques ministérielles.

Il en ressort l'analyse de divers aspects liés à la formation continue des enseignantes et des enseignants : l'engagement, la forme des activités de formation, les objets de perfectionnement, la satisfaction au regard des activités de perfectionnement, les types d'activités, la pertinence des activités de formation, les ressources et le soutien, le partage des responsabilités, la participation et le suivi.

Dans un avis à la Ministre, en juin 1997, le COFPE signale que les activités de formation doivent s'appuyer sur la détermination des besoins collectifs et individuels des enseignants et des enseignantes, et non pas être « *le développement des mêmes compétences de base que celles qui font l'objet de la formation initiale* » (Choisir plutôt que subir le changement, p. 6).

Publiée en 1999, une recherche des chercheurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières s'est penchée sur *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire*⁷. Les données recueillies s'échelonnaient de 1994-1995 (ERFCE, 1999).

Au printemps 1999, le COFPE a consulté les enseignantes et les enseignants afin de mieux connaître les activités de formation qu'ils ont suivies au cours des années 1996-1997 et 1997-1998, d'une part, et leurs attentes dans ce domaine, d'autre part. Selon ce sondage, les enseignantes et les enseignants ont l'habitude de se perfectionner dans les différentes facettes de leur profession. Les activités de perfectionnement se rapportent aux technologies de l'information et de la communication, à l'approfondissement des connaissances disciplinaires, à l'implantation de nouveaux programmes ou encore aux approches pédagogiques (adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves, coopération en classe, pédagogie par projet, etc.).

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant, avril 1997.

⁷ UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES. Département des sciences de l'éducation. *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire*. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois, Trois-Rivières, février, 1999, 128 p.

De plus, afin d'approfondir les données recueillies, le COFPE a présenté d'autres résultats de recherche, tel le rapport d'une étude menée en 1991 auprès du personnel enseignant par Michèle Berthelot et son équipe dans le cadre du rapport annuel 1990-1991 du CSÉ et ayant pour thème : «*La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.*»⁸ Les données recueillies couvrent la période 1986-1991.

En juin 1999, François Legault, ministre de l'Éducation, lançait des orientations ministérielles en ce qui concerne la formation continue du personnel enseignant sous le titre : *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant-Choisir plutôt que subir le changement*, dans lesquelles on confie aux enseignantes et aux enseignants la responsabilité de leur formation continue. À la signature de leur convention collective, ceux-ci perdaient par contre la reconnaissance salariale des activités de formation continue dans les domaines de perfectionnement universitaire. Ces orientations reflètent néanmoins la volonté ministérielle de soutenir l'autonomie et l'engagement du personnel enseignant dans l'accroissement de leurs compétences professionnelles.

Dans cette nouvelle approche, on réfère au terme d'agent multiplicateur étant donné que l'enseignant jouera le rôle d'apprenant et de formateur. De plus, c'est dans ce contexte que l'on met davantage l'accent sur les besoins collectifs. Toutes les pièces sont en place pour le développement d'une culture de formation continue. Savoie-Zajc⁹ (2002, p.149) définit le concept de culture de formation continue comme étant «une culture à l'intérieur de laquelle les membres d'une équipe-école choisissent de s'engager, avec leurs collègues, dans une démarche faite de réflexion, de partage, d'échange, permettant à chacun d'exprimer et de clarifier sa vision pédagogique». Cependant, les enseignants se disent peu concernés par l'aspect organisationnel, voire collectif de la formation continue (ERFCE, 1999). Cette même conclusion fut énoncée lors de l'enquête de 1994-1995. Il y a donc une réflexion à tenir à ce propos.

⁸ Conseil supérieur de l'éducation, Berthelot, Michèle. Enseigner : qu'en disent les profs?- Rapport d'une recherche auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial du Québec, novembre 1991, 162 p.

⁹ Savoie-Zajc, Lorraine, *Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires*, 2002, p. 149.

Enfin, chaque instance s'est vu octroyer une part de responsabilité dans le cadre de la formation continue des enseignants : diverses activités sont organisées à l'extérieur par la commission scolaire, les universités mettent en place des programmes de 2^e et de 3^e cycles, activités d'accueil et d'encadrement des stagiaires de la formation initiale (formation, réflexion sur la pratique et partenariat université-milieu dans des pratiques de recherches collaboratives), création des Réseaux du Récit qui actualisent les centres d'enrichissement en micro-informatique scolaires (CEMIS), et le Centre des enseignantes et des enseignants (CEE).

Les activités de formation continue gravitent autour de trois axes de développement : professionnel, organisationnel et personnel. Il est aussi question de méthodes et d'approches pédagogiques ainsi que de la problématique de l'école et de l'éducation d'aujourd'hui.

1.4.2 Formation continue des enseignants du secondaire de 1991 à 1999

Ci-dessous nous présentons une synthèse des études que nous comparerons avec les résultats de notre recherche. Il s'agit de travaux du CSÉ publiés en 1991, d'une dernière étude produite par la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) en 1997, de l'étude effectuée par le COFPE en 1999 et de la recherche des chercheurs de l'UQTR publiée également en 1999.

Formation continue des enseignants du secondaire de 1991 à 1999

Engagement dans une démarche de formation continue		
COFPE (1999)		
Le quart des enseignantes et des enseignants s'est engagé en 1996-1997 ou en 1997-1998 dans une démarche de formation conduisant à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme.		
Accéder à des fonctions de gestion	Augmenter la scolarité	Autre but
8,5 %	45,1 %	46,3 %
Comparativement aux années 80 où 82.6 % des enseignants avaient augmenté leur scolarité, on note une nette diminution.		
UQTR (1999) Chez les enseignants du secondaire		
89 % des personnes interrogées avaient suivi au moins une activité de perfectionnement		
Besoins de formation continue	Plan personnel	Point de vue organisationnel
87 %	88 %	85 %
Activités de perfectionnement proposées par le ministère de l'Éducation		
1993-1994	1994-1995	1995-1996
38 activités de perfectionnement	30 activités de perfectionnement	31 activités de perfectionnement

Forme des activités de formation	
CSE (1991)	
Journées pédagogiques, congrès, cours universitaires, stages	
UQTR (1995)	
Conférence à l'école	45 %
Ateliers donnés par un consultant externe	45 %
Colloques et congrès	35 %
Mini-cours et cours universitaires, formation par les pairs ou par la direction, projet de recherche	5 %
Formation à distance	4 %

Approche	
UQTR (1994-1995)	
Privilégient leurs collègues	76 %
L'université	68 %
Firmes de consultation externe	50 %
DFTPS (1997)	
Les enseignants privilégient la formation par les pairs.	
COFPE (1999)	
Journées pédagogiques	88,3 %
Congrès ou colloques	44,3 %
Activité professionnelle liée à l'enseignement (équipe de travail sur le développement pédagogique, recherche-action, groupe de discussion entre collègues, etc.)	37,4 %
Autoformation	23,7 %
Participation à une journée pédagogique	74,8 %
Participation à un congrès	58,3 %
Une activité professionnelle liée à l'enseignement	43,7 %
Autoformation	33,6 %
Cours collégial ou universitaire	27,2 %

Pertinence des activités de formation
COFPE (1999)
Les répondants jugent les activités auxquelles ils ont participé « utiles », mais pas nécessairement « pertinentes ». Les enseignantes et les enseignants voudraient s'inscrire à plus d'activités visant la qualité des stratégies d'enseignement, l'apprentissage des élèves et le contenu de l'enseignement.
DFTPS (1997)
La majorité des personnes sont d'avis que les formations offertes pour l'appropriation de nouveaux programmes n'ont pas atteint l'objectif qui consiste à favoriser l'assimilation des programmes d'études.

Objets de perfectionnement jugés prioritaires	
COFPE (1999)	
Technologies de l'information	63,2 %
L'implantation de nouveaux programmes	59,9 %
Les approches pédagogiques	48,9 %
L'approfondissement des connaissances disciplinaires	44,1 %
UQTR (1994-1995)	
Améliorer l'apprentissage des élèves (innovations pédagogiques et enrichissement des connaissances théoriques et pratiques en vue du transfert dans l'enseignement).	
DFTPS (1997)	
Les enseignants auraient souhaité plus d'insistance sur les fondements des nouveaux programmes.	

Activités volontaires se déroulant à l'école et animés par des collègues.
Ressources et soutien
Il en ressort une très grande critique envers les ressources qui y sont consacrées, le partage des responsabilités et la reconnaissance des acquis de formation. L'engagement des autres partenaires de l'éducation se révèle insuffisant pour permettre l'instauration d'une véritable culture de formation continue.
CSE (1991) Un manque de financement et de temps consacrés à la formation continue et une accessibilité limitée pour les précaires. Une personne interrogée sur deux estimait que le personnel enseignant n'avait pas suffisamment son mot à dire quant à l'utilisation des journées pédagogiques.
UQTR (1994-1995) Une moyenne de 2,7 journées sur 15,2 journées pédagogiques ont été consacrées à des activités de formation au secondaire. Il n'y a pas de suivi ni de soutien par les gestionnaires de leurs écoles.
DETPS (1997) Pour le perfectionnement conventionné, 80 % du budget qui lui est alloué est consacré à la participation à des colloques ou à des congrès. 160\$ par enseignant oblige un difficile exercice des priorités. Absence de suivi aux activités de formation organisées par le Ministère.
COFPE (1999) Est-ce que réellement 1 % de la masse salariale de chacune des commissions scolaires est véritablement consacrée à la formation continue du personnel?

Propositions des enseignants
Selon les enseignants interrogés par les études ci-haut mentionnées, ils rapportent globalement que les activités majeures de formation devraient durer deux ou trois jours entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe, suivies de périodes de retour et de discussion sur les contenus. Les enseignants s'interrogent sur la notion des agentes et agents multiplicateurs, car la notion de multiplication est entravée par le manque de temps et de ressources permanentes.

En résumé, pour 1996-1998, les enseignants se sont engagés dans une formation continue, tout en privilégiant les perfectionnements offerts par les pairs à l'école lors de journées pédagogiques. En ce qui concerne les thèmes qui susciteraient le plus d'intérêt, les technologies de l'information arrivent au premier plan, suivi de ceux du programme de formation, s'ensuivent les perfectionnements aux approches pédagogiques et enfin l'approfondissement des connaissances disciplinaires. De plus, la majorité des enseignants consultés déplorent le manque de soutien humain et financier. Selon eux, le modèle idéal consisterait en une formation de deux ou trois jours consécutifs, suivi d'expérimentations en

classe et d'un retour sous forme de séminaires dans lesquels ils feraient part de leur expérience et s'enquerraient des conseils et des commentaires de tous et chacun. Enfin, notons que la notion d' « agent multiplicateur » ne s'applique pas nécessairement, car les enseignants jugent que pour ce faire, il leur faudrait disposer de plus de temps.

Depuis l'implantation du dernier renouveau pédagogique en 1997 de nombreuses et diverses formations furent offertes aux enseignants. Notre expérience nous porte à croire que les activités ponctuelles de formation, bien que parfois pertinentes et nécessaires, ne reposent guère sur une analyse des besoins perçus par les enseignantes et les enseignants, lesquels ne reçoivent que peu ou pas de suivi à la suite du perfectionnement. Les contenus de formation s'organisent autour de mises à jour des savoirs disciplinaires, des références didactiques/pédagogiques et des savoirs technologiques. C'est dans un contexte d'enseignement plus ou moins interactif que l'on transmet des savoirs, prétendument nouveaux, aux enseignants en place. En outre, la détermination et le choix des contenus et des habiletés de formation continue ne s'inscrivent dans aucun plan d'ensemble d'objets séquentiels et complémentaires.

A-t-on sérieusement pris le temps de s'enquérir de ce que les enseignants connaissent déjà avant d'organiser ces formations? Pire encore, trop souvent certains formateurs préconisent des contenus de formation sans connaître les pratiques utilisées par les enseignants en classe. Il arrive que le formateur expose des modèles nouveaux, en espérant que les praticiens s'en saisissent et qu'ils les implantent dans leurs classes. Il ne tient cependant aucun compte de la distance entre les pratiques en vigueur et les innovations proposées.

Autre élément à considérer, le temps et les sommes attribués aux perfectionnements du personnel enseignant demeurent limitées. Enfin, trop souvent les formateurs passent outre les cadres théoriques qui sous-tendent les pratiques recommandées (Gersten, 1995 ; Englert et Tarrant, 1999), ce qui ne rattache à rien le sens et la validité de la nouveauté pédagogique.

1.4.3 Carences de la formation continue selon la recherche

Il a fallu attendre jusqu'aux années 1980 avant qu'on commence à s'intéresser sérieusement à la formation des enseignants comme objet spécifique de recherche (Biddle et Anderson, 1986). Quelques recherches sur la formation continue se sont intéressées au taux de satisfaction des enseignants en ce qui a trait aux activités de formation suivies (Wilson et Berne, 1999). Mais absolument rien n'existe sur ce qu'ils apprennent ou de l'impact de ces activités sur leur enseignement (Vanhulle et Lenoir, 2005).

1.5 Nécessité d'identifier les perceptions et les besoins des enseignants du secondaire en exercice

Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, étant donné l'apport déterminant de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, nous nous questionnons sur les besoins des enseignants du secondaire quant aux exigences reflétées par les élèves d'aujourd'hui, particulièrement par les adolescents. Nous nous questionnons sur la pertinence des objets offerts en formation continue, sur leurs valeurs, besoins et intérêts au regard de celle-ci, qu'ils désirent ainsi qu'aux modalités actuelles et souhaitées d'une telle formation permanente.

Dès l'insertion professionnelle et tout au long de la carrière d'un enseignant, comment répond-t-on à leurs besoins de développement professionnel ? À la question : « *Les enseignants possèdent-ils la formation nécessaire afin d'accompagner efficacement la diversité des élèves dans leurs classes?* », la réponse, nous la connaissons, car elle fait régulièrement l'objet de communications médiatiques, se révèle plutôt négative. Qu'il s'agisse des besoins intrinsèques ou extrinsèques, l'expérience du milieu scolaire et les échanges informels avec les enseignants attestent généralement que ces derniers ne croient pas disposer de toute la formation requise pour répondre adéquatement aux besoins d'élèves; conséquemment, il est donc compréhensible que les enseignants réclament davantage de formation, de ressources et de services.

Depuis longtemps, plusieurs études et documents d'organismes divers dans le monde le confirment: les enseignants doivent sans cesse parfaire leurs compétences professionnelles; mais comment et pourquoi si ce qu'on leur offre ne correspond pas à leurs besoins?

Nous avons donc besoin de données plus récentes. De plus, à la suite de l'analyse-synthèse de la documentation portant sur la formation continue du personnel enseignant au Québec ainsi que sur les observations de notre expérience personnelle, nous croyons que les formations offertes répondent peu aux besoins réels des enseignantes et des enseignants; par le fait même, elles ne favorisent pas au mieux la réussite des élèves. Pour quelles raisons la situation ne s'améliore-t-elle pas? Les compétences des formateurs d'enseignants? L'organisation? Est-ce que les fréquences de formations offertes aux enseignants en place s'avèrent suffisantes? Les enseignants sont-ils en mesure de connaître et d'identifier explicitement leurs besoins véritables et conséquents afin de pouvoir répondre aux besoins multiples et divers des élèves? Dans les formations offertes aux enseignants, comment peut-on s'assurer de la prise en compte des connaissances issues de la recherche lors de ces activités?

Afin de répondre à ces questions, nous jugeons nécessaire de questionner les principaux acteurs concernés par cette problématique liée à la formation continue, c'est-à-dire divers groupes d'enseignantes et d'enseignants de quelques écoles secondaires, car la problématique de décrochage scolaire affecte surtout les élèves du secondaire.

1.6 Pertinence de la recherche

Le Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec (CPIQ), dans un texte publié en mai 2003 et intitulé *Formation continue et évaluation des compétences professionnelles en enseignement*, propose de réfléchir à la formation continue, à son influence et à son efficacité. En fait, il fait état de la formation continue au Québec et, tout en indiquant que celle-ci est liée à la supervision pédagogique, il démontre la nécessité de tenir un colloque sur ce thème et de créer une banque de personnes-ressources afin de répondre aux demandes des

milieux scolaires. Ce Conseil établit certaines conditions nécessaires au bon fonctionnement de la formation continue :

« Être accessible à l'ensemble du personnel enseignant, s'inscrire dans un plan intégré qui réponde aux besoins avant tout individuels, mais qui tienne compte aussi de sa résonance dans la collectivité scolaire, reposer sur la responsabilité et l'engagement de l'enseignant lui-même pour s'assurer de la pertinence de toute formation continue au regard de son propre développement professionnel, se réaliser dans divers lieux et par différents modes, être appréciée ou évaluée au même titre qu'elle se doit d'être planifiée. » (Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, *L'intersection*, Volume 21, numéro 2, mai 2003, p. 4)

De plus, mis à part le référentiel des douze compétences professionnelles, le manque de structure autour de la formation continue des enseignants, le manque de balise, de cadre définissant le développement professionnel des enseignants d'aujourd'hui, permet difficilement de répondre aux besoins des adolescents en changement continu. Les enseignants se retrouvent devant des cohortes diverses et hétéroclites. Peu surprenant que les enseignants se sentent démunis, qu'ils déplorent ne pas disposer des compétences pour répondre aux nouvelles réalités scolaires, notamment l'intégration d'élèves affectés de divers troubles d'apprentissage, les impacts de la révolution technologique sur les élèves et les modalités de l'enseignement-apprentissage, etc.

Voilà pourquoi nous jugeons pertinent de questionner les enseignantes et enseignants du secondaire sur leurs perceptions de la formation continue, sur leurs valeurs, sur leurs besoins et sur leurs intérêts. À partir des modèles présentés dans la section CADRE CONCEPTUEL, nous avons créé un outil qui, une fois validé, servira à dresser un portrait initial de la formation continue auprès des intervenants du secondaire. Dans le contexte du renouvellement de l'ensemble du système scolaire, nous remettons en cause les modalités de développement professionnel du personnel enseignant. Nous nous interrogeons sur les retombées hypothétiques des activités de perfectionnement dans la pratique en milieu scolaire.

Nous dressons le portrait de la situation actuelle selon les thèmes de perfectionnements que les enseignants jugent pertinents, ainsi que sur les formes et les

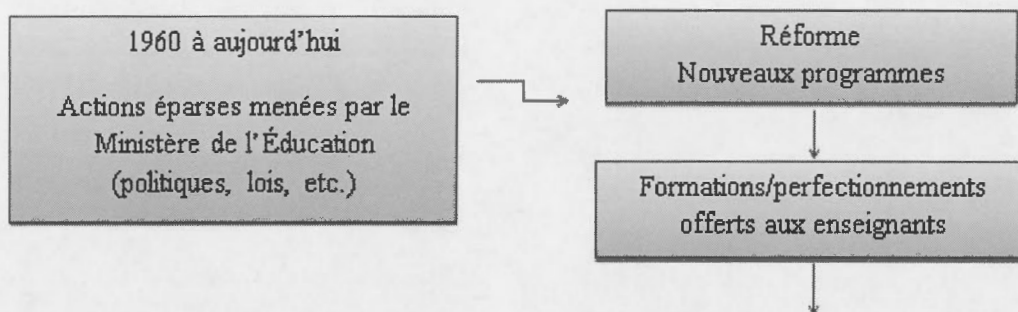
approches souhaitées desdites formations. Nous comparons nos résultats avec ceux présentés au point 4.1.2. Nous espérons que les différentes instances, sensibilisées aux résultats de notre recherche, établiront une structure curriculaire, matérielle et administrative qui facilitera et satisfera les enseignantes et les enseignants dans leur développement professionnel.

Nous sommes donc convaincue qu'une formation continue efficiente, améliorerait la réussite des élèves. Pour ce faire, nous dressons le portrait initial de cette dite formation concernée. Dans ce sens, notre objet de recherche se révèle pertinent dans le contexte scolaire actuel et des incidences concrètement positives peuvent en résulter.

Nous venons d'expliquer les raisons d'obtenir a priori les perceptions à ces propos, et dans ce contexte actuel, des principaux acteurs d'influence sur la réussite des élèves : les enseignants.

1.1 Réseau de la problématique

Formation continue du personnel enseignant



Malgré diverses actions et une récente réforme effectuée dans le milieu de l'éducation au Québec, de nombreuses problématiques, qu'on pensait alors pouvoir résoudre, demeurent : décrochage, démotivation scolaire, faible rendement scolaire, troubles d'apprentissage. Et il ne faut pas oublier le dépistage beaucoup plus fréquent des élèves affectés d'un trouble neurologique tels : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, trouble envahissant du développement, trouble du langage, déficience intellectuelle légère, etc. que l'on intègre dans les classes régulières.

Il y a une nécessité pour les enseignants de parfaire leurs compétences professionnelles; de se donner une vision individuelle et collective de la formation continue.

Nous jugeons nécessaire de recueillir les perceptions des enseignants du secondaire quant à la pertinence, aux valeurs, besoins et intérêts ainsi qu'aux modalités et pratiques souhaitées des formations qui leur sont offertes en vue de

Figure 1.1 Réseau de la problématique explicitant l'objet de recherche

De la problématique globale précédente découlent et se justifient les objectifs qui suivent :

1.7 Objectifs de la recherche

GÉNÉRAL

- Présenter un portrait des perceptions des enseignants du secondaire envers les activités de formation continue qui leur sont offertes.

SPÉCIFIQUES

1. Dépeindre les perceptions des enseignants envers la pertinence des objets offerts en formation continue.
2. Dépeindre les perceptions des enseignants selon leurs valeurs, besoins et intérêts au regard de la formation continue qu'ils désirent.
3. Dépeindre les perceptions des enseignants envers les modalités de formation continue actuelles et souhaitées.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre présente en premier lieu le réseau notionnel de notre recherche qui relie et illustre la dynamique des principaux termes qui délimitent le territoire de notre étude. Par la suite, notre réseau théorique comprend l'enchaînement des modèles explicatifs qui nous servent de lentilles diagnostiques au prochain chapitre consacré à l'élaboration de notre instrument de cueillette d'informations auprès des enseignants en exercice.

2.1 Réseau notionnel

Pour une compréhension juste de nos objectifs de recherche, nous avons jugé nécessaire d'explicitier les principaux termes du titre de la recherche : perception, besoin, pertinence, contenus pédagogiques, modalités et intérêts. De plus, afin d'éviter toute confusion, nous rendrons explicites les termes autonomie professionnelle, acte d'enseignement, valeurs pédagogiques, développement professionnel, régulation des apprentissages et formation continue. Notre étude n'étant nullement une recherche terminologique, nous avons choisi les définitions de concepts qui convenaient à la compréhension de notre mémoire et à l'interprétation de ses résultats.

2.1.1 Perception

Depuis quelques années, plusieurs recherches font état du terme perception. Il ne fut pas simple d'en soutirer une définition pertinente pour notre recherche. Cependant, dans une thèse récente, Hyacinthe Sokoty (2010), après une revue de la documentation et suite à

l'analyse et la synthèse des données terminologiques, propose la définition suivante :

« La perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience. » Nous retiendrons cette définition dans le cadre de cette recherche.

2.1.2 Besoin

Dans le but de favoriser la réussite de l'ensemble des élèves nous retenons comme explication du concept *Besoin* : « Absence, carence, déficit, manque qu'un individu doit nécessairement combler pour assurer son développement » (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, p. 165). Nous faisons référence à ce concept afin de déterminer ce sur quoi pourrait porter les contenus de la formation continue des enseignants. C'est aussi à partir des « besoins » stipulés par la recherche ainsi que par notre expérience professionnelle en lien étroit avec le référentiel des 12 compétences professionnelles que notre outil d'enquête sera élaboré. D'ailleurs, lors d'une consultation auprès des conseillers pédagogiques de la commission scolaire de Montréal (novembre 2011) sur les besoins en soutien pédagogique des enseignants, il en est ressorti que le référentiel des 12 compétences professionnelles constituerait un cadre essentiel pour déterminer les besoins des enseignants dans le développement professionnel de ceux-ci.

2.1.3 Pertinence

Le Petit Robert 2009 précise que la pertinence signifie : « *à-propos, bien-fondé, convenance, conforme à la raison et au bon sens* ».

Dans le cadre de la formation continue, nous retenons du concept de pertinence la définition suivante : « le degré de liens significatifs entre les résultats obtenus (satisfaction des enseignants) et les besoins à satisfaire ». (Bibeault, J.-R. (06.87) dans Dictionnaire actuel

de l'éducation, 2005, p. 1035). Lorsque les enseignants sélectionnent un perfectionnement, ils ont des attentes : besoins à satisfaire versus la satisfaction qu'ils retireront dudit perfectionnement, c'est ce que nous entendons pour le concept de pertinence.

2.1.4 Contenus pédagogiques

Étant donné que nous questionnons les enseignants sur les contenus des formations qui leur sont offertes, nous entendons par contenus : « *Ensemble des connaissances et des habiletés composant un objet d'apprentissage* »¹⁰ (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005 p. 290). L'objet étant défini par le but, la cause, l'intention [...] d'un apprentissage (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, p. 962).

2.1.5 Modalité

De plus, nous nous arrêterons à la définition du Dictionnaire actuel de l'éducation faisant référence aux modalités comme étant des approches, méthodes, techniques de l'enseignement-apprentissage propres à une discipline, à un établissement de formation ou à une philosophie de l'éducation (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, p. 891).

2.1.6 Intérêts

Propre à l'individu, dans notre recherche, en employant le mot intérêt, nous faisons référence aux désirs ou sensations qui accompagnent une attention spéciale pour les objets ou les événements, ou la prédisposition à être attentif aux objets ou événements ou à être mus par eux. (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, p. 799)

¹⁰ Objectif ou ensemble d'objectifs d'une situation pédagogique (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, p. 962).

2.1.7 Autonomie professionnelle

Dans la loi sur l'instruction publique, à l'article 19 il est stipulé que « [...] l'enseignant a le droit [...] de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe et pour chaque élève qui lui est confié [...] ».

Certes, afin de répondre aux besoins de tous ses élèves, l'enseignant peut choisir les approches et les stratégies qu'il mettra en place dans sa classe. Cependant étant donné qu'une multitude d'interprétations existe dans les milieux de l'éducation, nous jugeons nécessaire d'explicitier la définition du concept d'autonomie professionnelle.

L'autonomie signifie que l'action n'est pas circonscrite dans l'application stricte de normes et de règles établies ou encore dans la reproduction fidèle d'un programme établi, mais que *l'enseignant dispose d'une marge de manœuvre lui permettant de faire face aux imprévus et aux circonstances particulières par l'adaptation et l'innovation dans le respect et l'éthique de la fonction* (Le Boterf, 2002).

Dans le cadre de la formation continue des enseignants, nous jugeons essentiel d'explicitier la complémentarité de l'autonomie et du professionnalisme. L'un et l'autre ne doivent exclure une forte capacité de réfléchir *dans* et *sur* ses actions. Cette capacité se situe au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels (MÉLS, 2008).

Un enseignant autonome :

- fait montre d'autonomie, c'est-à-dire qu'il se permet d'aller au-delà des normes et des règles prescrites. L'autonomie professionnelle, c'est l'ouverture;
- sait gérer un ensemble de situations complexes qui font appel à son jugement professionnel;
- sa performance est liée à sa capacité de s'auto-renouveler et de s'adapter à l'évolution des contextes dans lesquels il intervient.

2.1.8 Acte d'enseignement

D'ailleurs, Pratte (2002) souligne que l'acte d'enseignement constituerait un acte complexe, interactif, réflexif, professionnel, à long délai de réponse, dirigé, situé, contingent et rationnel, plutôt que ce que plusieurs pensent : un savoir-faire, basé sur un ensemble de prescriptions, les trucs et les recettes du métier, à adapter selon les circonstances, pouvant se transmettre et s'apprendre. Comme le soulignent Laliberté et Dorais (1998), il s'agit de créer les conditions et les situations susceptibles de stimuler, de soutenir et d'encadrer le processus d'apprentissage. Donc l'acte d'enseignement est un processus visant l'atteinte d'objectifs de formation pour l'élève dans le cadre de la classe.

La formation initiale se révèle insuffisante pour développer cette compétence complexe de l'acte d'enseignement. De ce fait, la compétence professionnelle ne se limite pas à l'obtention d'un diplôme de formation initiale. Si tel était le cas, il n'y aurait pas autant d'enseignants en détresse dans les écoles secondaires du grand Montréal. Nous n'opposons pas les mots qualification et compétence professionnelle; nous croyons que le développement des démarches des compétences doit permettre d'enrichir la notion de qualification. La posture *du professionnel compétent* requiert maintes années de formation théorique et pratique d'où le continuum : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue.

2.1.9 Professionnel compétent

Au professionnel reconnu comme compétent s'associent habituellement les attributs suivants : qualifié, expérimenté, habile, talentueux et autonome. Être compétent, c'est savoir enchaîner et même savoir improviser des enchaînements. La compétence du professionnel se voit dans le savoir combinatoire contextualisé (Le Boterf, 2002) de sorte qu'un enseignant compétent saura mobiliser diverses ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, expériences, capacités cognitives, ressources émotionnelles, etc.) ainsi que l'équipement de son environnement (banques de données, dossiers, réseaux d'expertises, réseaux

documentaires, etc.). Chaque action réalisée avec compétence est le produit d'une combinaison de ressources.

Comme le souligne l'auteur précédent, la professionnalisation ne se réduit pas à la formation mais plus encore, c'est avec la mobilisation même de ces ressources que l'on devient compétent professionnellement. Nous ne sommes pas dans l'ordre de l'application, mais plutôt de la construction. Et pour construire, cela prend du temps ainsi qu'un portrait clair de la situation de départ et du point d'arrivée. C'est ici qu'entre en ligne de compte les valeurs relatives à chaque individu (enseignant), le développement professionnel et la posture réflexive des enseignants.

Le Boterf le confirme : « le professionnel engagé dans une démarche de connaissances ou de compréhension, est guidé par des systèmes de valeurs et de significations, par des modèles (d'opinions, de croyances, de comportements) qui sont socialement partagés ».

2.1.10 Valeurs pédagogiques

Les valeurs pédagogiques joueront un grand rôle sur l'engagement professionnel des enseignants. Dans le cadre de cette recherche, nous entendons ici par le concept de valeurs pédagogiques : « ensemble des aspirations, convictions, croyances, idées, présupposés, options, principes qui servent d'inspirations au comment-faire et au comment-agir d'un, e éducateur, trice dans ses interventions auprès des élèves » (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, p. 1431).

2.1.11 Développement professionnel

Plusieurs acceptions existent concernant le concept de développement professionnel. Tout d'abord, certains parlent d'un processus d'apprentissage mobilisé durant toute la vie professionnelle (Blackman, 1989; Kelchtermans, 2001; Le Boterf, 2001; Van Der Heijden et Barbier, 1999). Pour d'autres, il s'agirait d'un continuum qui commence dès les premiers moments de formation aux compétences professionnelles et qui inclut donc la formation initiale (Altet, 1998). C'est au sujet de la formation initiale que les chercheurs ne s'entendent pas. Est-ce que le développement professionnel comble des lacunes de la formation initiale (Huberman et Guskey, 1995) ou est-il un complément de celle-ci? Pour un grand nombre de chercheurs, le développement professionnel désigne un processus nécessaire afin de devenir, de se maintenir à l'affût des nouvelles connaissances et des solutions dans un monde en constante évolution (Amiel-Lebigre et Pichot, 1978; Barnett, 1994; Blandford, 2000; Borko, 2004; Bos, 1995; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999; Carbonneau et Hétu, 2001; Chard, 2004; Day, 1999; Elmore, 2002; Glatthorn, 1994; Guskey, 1995; Moreira, 1996; Paquay, 2000a; Singh et Shifflette, 1996; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Walshe, 1998; Wilson et Berne, 1999). Dans le cadre de cette recherche, nous nous rattachons à l'idée que le développement professionnel réfère à un apprentissage réalisé en cours d'exercice de la profession (Craft, 2000; Day, 1999; Fullan, 1995).

S'inspirant du modèle de Guskey (2002) : apprentissage des élèves, pratiques des enseignants ainsi que leurs croyances et attitudes, le développement professionnel devient un moyen d'autorégulation des apprentissages (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005 inspiré de Day, 1999). De façon encore plus spécifique, Butler et Tillema (2004) voient à travers ce processus d'autorégulation une reconstruction des connaissances théoriques sur lesquelles les enseignants s'appuieront pour ensuite, poser des actions. Pour ce faire, ceux-ci auront recours à une dimension individuelle mais aussi collective. C'est à travers cette dimension collective que le concept de compétence professionnelle rejoint les dernières politiques sur la formation continue du MÉLS dans laquelle il fait référence à une culture de formation continue et de communauté d'apprentissage.

Enfin, du concept de développement professionnel Uwamariya et Mukamurera (2005) ont développé deux perspectives : développementale et professionnalisante. La première se traduit par l'évolution de l'enseignant dans sa carrière et la seconde considère le développement professionnel tantôt comme un processus d'apprentissage, tantôt comme des activités d'investigation et de réflexion auxquelles se livre l'enseignant dès la formation initiale et tout au long de sa carrière. C'est à travers cette dernière perspective, que plusieurs chercheurs considèrent le développement professionnel comme une nécessité pour l'amélioration des pratiques d'enseignement et, par le fait même, de l'apprentissage des élèves (Fullan, 1993; Hawley et Vale, 1999; Hopkins, 1990; Joyce, 1980; Parent, Rhéaume, Lavoie, Cartier, Royer et Toussaint, 1999; Pink et Hyde, 1992; Smylie, 1995; Stevenson, 1987).

Enfin, le concept de développement professionnel s'intègre au référentiel des douze compétences professionnelles à acquérir par les futurs enseignants et enseignantes à la formation initiale. En ce qui concerne notre recherche, lorsque nous abordons le concept de développement professionnel, nous référons à un apprentissage en cours d'exercice des fonctions enseignantes c'est-à-dire dès l'insertion professionnelle.

2.1.12 Formation continue

« La formation continue a pour objet la mise à jour des compétences de la personne » (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). Pour la compréhension juste de l'objet de cette recherche, nous ajoutons une précision du MÉLS qui définit la formation continue *comme l'ensemble des actions et des activités* dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle (MÉLS, 1999, p. 11). Cette vision de « processus de développement intégré » du MÉLS (1999, P. 11) transcende la compréhension de certains enseignants au regard du concept de formation continue. Ces derniers, encore aujourd'hui, malgré la responsabilité personnelle qu'on leur assigne, choisissent de brefs perfectionnements souvent sans lien avec un objectif individuel de travail précis et encore moins de collégialité, relié, par exemple, avec un projet éducatif.

La définition du MÉLS implique un changement de vision des acteurs du milieu scolaire. Savoie-Zajc (1999) définissent la formation continue tel un processus d'apprentissage continu dans le temps qui s'exerce dans le cadre d'un métier ou d'une profession et qui a des implications aux niveaux personnel, social et professionnel, ce qui rejoint les trois principes définis par le MÉLS : la nécessité de la formation continue, la responsabilité individuelle et la responsabilité collective. Fullan et Hargreaves (1992) soulèvent deux étapes majeures dans le processus de formation continue : le premier moment, nommé *développement*, « centré sur l'innovation individuelle » et le second, *perspective globale*, « centré sur l'individu, membre d'une collectivité ». Notre recherche concerne davantage cette perspective globale de Fullan et Hargreaves (1992) et ses quatre dimensions de la personne :

1. les buts qui motivent l'enseignant, son mandat social, ses valeurs et la représentation qu'il a de son rôle;
2. l'individu lui-même en tant que personne située socialement, culturellement et démographiquement;
3. la réalité avec laquelle il doit composer tels l'ordre d'enseignement et la matière;
4. les normes culturelles qui ont cours dans l'enseignement et dans l'école.

De plus, tout au long de notre argumentaire, nous employons aussi la dénomination « perfectionnement ». Notons que dans le texte de loi sur l'Instruction publique revue en 1997, le terme « perfectionnement » recouvre l'ensemble de la réalité de la formation continue. La Commission de terminologie de l'éducation du Québec (C.T.E.Q.) recommande, depuis mai 1985, la définition suivante du perfectionnement : « Formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques. »

Dans le cadre de cette recherche, nous nous attarderons surtout à l'analyse des « activités de perfectionnement » proposées aux enseignantes et aux enseignants en fonction dès l'insertion professionnelle et ce, *tout au long de leur vie professionnelle*. Nous nous

insérons dans l'optique de l'UNESCO (1996): « *Ensemble des processus organisés d'éducation quel que soit le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou informels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale.* »

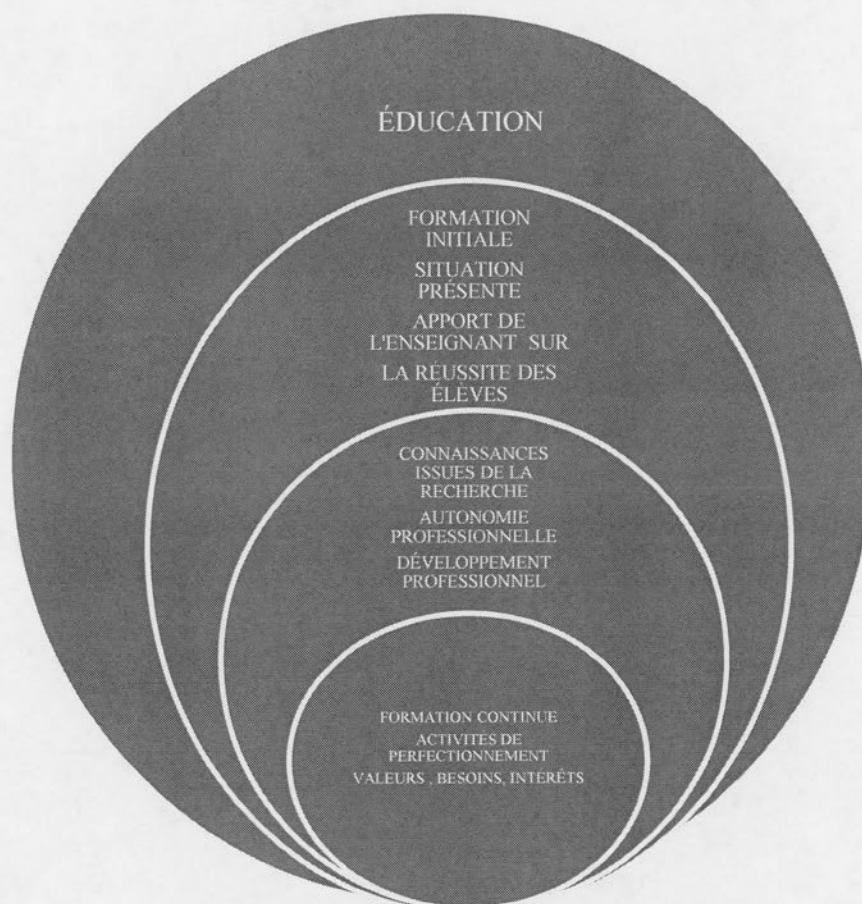


Figure 2.1 Composantes systémiques du développement professionnel des enseignants

La figure 2.1 illustre le réseau notionnel de notre étude ainsi que la dynamique globale entre les concepts concernés.

Pour débiter l'explicitation de ce réseau, postulons que la problématique concerne directement l'une des valeurs fondamentales de notre société : l'éducation. Malgré maints changements, plusieurs élèves ne réussissent toujours pas et plusieurs enseignants lancent la

serviette, par manque de ressources. Cependant, comme le souligne Bissonnette (2008), les enseignants exercent une influence majeure sur l'apprentissage et la réussite des élèves.

Certaines documentations traitent de méthodes ou d'approches pour un enseignement efficace, mais malheureusement, la formation continue ne s'y attarde guère. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, nous établirons un portrait actuel des perceptions exprimées des enseignants du secondaire par rapport aux contenus et aux modalités de leur formation continue tout en considérant que les choix des enseignants sont déterminés en fonction de leurs valeurs et la représentation qu'ils ont de leur rôle, en fonction de la réalité avec laquelle ils doivent composer et en fonction de la culture de formation continue mise en place dans l'école.

2.2 Modèles

Au regard de notre instrument diagnostique, nous devons préciser également d'autres termes, notamment le modèle, les composantes du cycle de l'éducation ainsi que la référence aux compétences professionnelles correspondantes à l'intention des répondants afin que ces derniers accordent un sens similaire aux questions. L'analyse des données et l'interprétation en seront d'autant facilitées.

2.2.1 Référentiel des compétences professionnelles du MELS

Le référentiel des compétences professionnelles du MELS nous a guidé dans l'élaboration de l'instrument diagnostique. L'ensemble des stagiaires en éducation sont évalués à partir de ce référentiel et nous croyons qu'il constitue un cadre solide pour la formation continue des enseignants.

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Acte d'enseigner/Contexte social et scolaire

3. Concevoir des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

2.2.2 Cycle d'évolution

Dans une approche globale, notre recherche s'inscrit dans le **cycle général d'évolution** (Legendre, 2005) illustré à la figure 2.2.

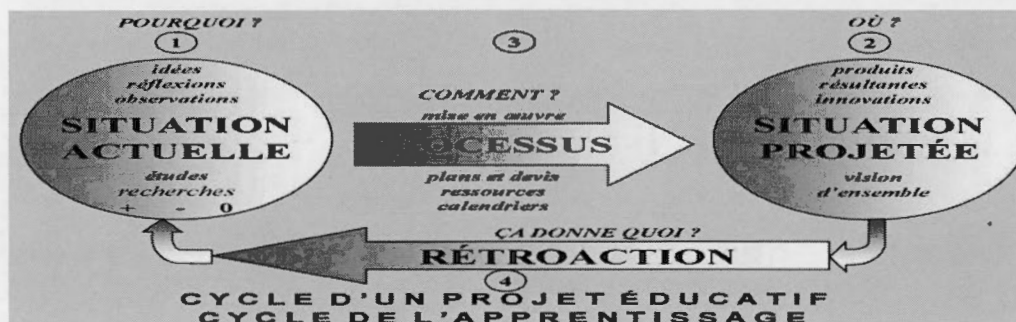


Figure 2.2 Le cycle d'évolution (DAÉ, 2005, p. 341)

Notre étude diagnostique se focalise sur l'étape initiale du cycle d'évolution. Par la revue de la documentation ainsi que la cueillette des perceptions des enseignants, nous précisons la situation actuelle de la formation continue offerte dans le milieu scolaire.

À la fois cycle d'un projet éducatif et cycle d'un développement curriculaire, le cycle d'évolution pourrait conduire éventuellement à la conception d'une formation continue améliorée (étape 2) qui pallierait progressivement les lacunes de la présente formation continue ainsi que les déficiences des résultantes de la réalité scolaire actuelle : rendement scolaire insatisfaisant, troubles d'apprentissage endémiques et décrochages fréquents. De la sorte, l'étape 3 conduirait à préciser le processus global ainsi que les activités pédagogiques offertes aux enseignants pour parfaire sans cesse leur formation.

Évidemment un tel renouveau s'inscrirait dans une optique progressive, continue et durable; il nécessiterait qu'une rétroaction régulière (étape 4) ramène les objectifs atteints (étape 2) à l'étape initiale pour poursuivre l'amélioration de la formation continue au sein du cycle d'évolution. Les lacunes identifiées à notre problématique ainsi que les perceptions des enseignants recueillies dans la présente recherche serviraient d'indicateurs d'appréciation régulière de l'état du développement du renouveau de la formation continue.

2.2.3 Cycle de l'anasynthèse

Le deuxième modèle de notre cadre théorique consiste en l'utilisation du **cycle de l'anasynthèse** (Legendre, 2005) illustré à la figure 2.3.

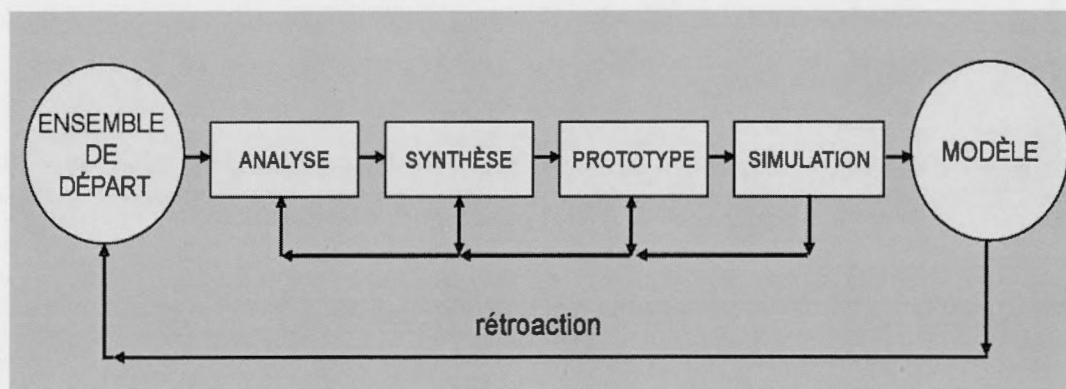


Figure 2.3 Le cycle de l'anasynthèse (DAÉ, 2005, p. 75)

Tel que précisé dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation (DAÉ)* (2005), le cycle de l'anasynthèse consiste à effectuer progressivement l'apprentissage (cycle de l'analyse et de la synthèse) d'un ensemble de départ (situation, documentation, termes, etc.) en vue de modéliser un ensemble particulier d'intérêts après deux étapes de vérification (prototype et simulation). Plus précisément, le DAÉ (2005) définit ainsi l'anasynthèse :

« Néologisme formé des mots analyse et synthèse et qui désigne le processus général d'élaboration d'un modèle suggéré par Leonard C. SILVERN; processus cyclique analyse-synthèse-prototype-simulation-analyse. »

« Analyse : identification et cueillette des données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude. »

« Synthèse : structuration des composantes et des relations, et identification des carences, des contradictions et des incohérences possibles à remédier par un retour à l'analyse. »

« Prototype : élaboration de la meilleure synthèse possible suite à la saturation des données, et vérification interne de sa validité par le ou les responsables du processus : apport possible de modifications et retour sur les opérations précédentes. »

« Simulation : vérification du prototype, enrichi et modifié jusqu'à saturation à l'interne, par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation : évaluation de validité, suggestions possibles d'amélioration et possibilités de retours. »

Nous avons utilisé le cycle de l'anasynthèse lors de notre revue de la documentation préalablement à la rédaction de la Problématique et la constitution du réseau notionnel précédent. De même, l'anasynthèse nous servira à élaborer et à valider les énoncés de l'instrument diagnostique ainsi qu'à modéliser les perceptions des répondants. Précisons à nouveau que l'anasynthèse nous sert dans la présente recherche à modéliser exclusivement la situation présente de la formation continue dans le cadre de l'étape initiale du cycle général d'évolution.

2.2.4 Cycle de l'éducation

Postulant que la formation continue des enseignants doit principalement porter sur les composantes et les relations au sein de l'éducation, le troisième modèle de notre cadre théorique concerne le cycle de l'éducation (Legendre, 2005) illustré à la figure suivante.

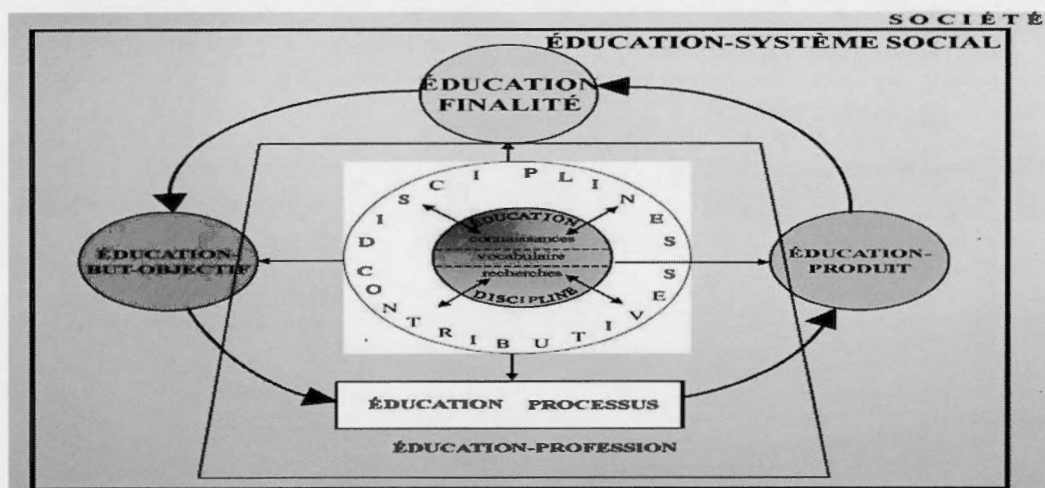


Figure 2.4 Le cycle de l'éducation (DAÉ, 2005, p. 337-338)

Tel qu'indiqué à la figure précédente et considérant que la formation continue doit parfaire sans cesse le développement professionnel des enseignants (voir Réseau notionnel au début du présent chapitre), l'éducation-profession, illustrée sur la figure par un trapèze, indique les sous-domaines de contenus et d'habiletés à développer : la nature de l'éducation-profession, les intersections entre cette dernière et l'éducation-but/objectif (leurs programmes d'enseignement), l'éducation-produit (les résultantes indicatrices de l'évolution de la qualité des apprentissages dans leur milieu et dans l'ensemble du système d'éducation au regard de leurs disciplines et de l'ordre d'enseignement).

Tel qu'illustré, l'éducation-processus ainsi que l'éducation-discipline (connaissances, vocabulaire et recherches) doivent composer l'ensemble central de la formation continue afin de permettre une mise à jour continuelle des interventions, principalement pédagogiques, des enseignants et des données nouvelles qui apparaissent régulièrement dans la pratique et la recherche. De même, cette éducation-discipline inspire l'éducation-finalité, l'éducation-but/objectif, l'éducation-produit ainsi que l'éducation-profession. Notons que l'éducation-discipline peut s'enrichir des données des disciplines contributives telles que philosophie, psychologie, sociologie, écologie, etc. Dans cette optique globale et interdisciplinaire, une

formation continue pourrait inclure minoritairement des connaissances, du vocabulaire et des données de recherches issus de ces disciplines contributives.

Ainsi le cycle de l'éducation nous servira de grille diagnostique des perceptions des enseignants au regard de l'appréciation de leur formation acquise ainsi que les points d'intérêts qui les motiveraient à entreprendre une formation complémentaire.

2.3 Hypothèses

Bien que notre recherche ne soit pas à proprement parler du type expérimental cherchant à déterminer s'il existe des différences significatives entre diverses situations ou des traitements particuliers, nous énonçons ci-après les intuitions qui se sont développées chez nous, chez des collègues et lors des divers travaux du CSÉ de 1991, de la dernière étude produite par la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) de 1997, de l'étude effectuée par le COFPE en 1999 et de la recherche des chercheurs de L'UQTR publiée aussi en 1999 afin d'établir nos constatations de la nature et des pratiques de la formation dite continue que nous avons observée depuis plusieurs années. En cela, nous complétons le dernier palier d'un cadre théorique tel que présenté dans le DAÉ (2005), p. 184 et 1137.

La formation continue en place ne tient pas compte des différents types d'individus auxquels elle s'adresse.

1. Un taux élevé d'insatisfaction existe chez les enseignants au regard de la formation continue.
2. La formation continue ne contribue pas toujours à doter les enseignants de savoirs et de ressources nécessaires à la résolution et à la prévention des malaises scolaires.
3. Le manque de soutien et de suivi fait en sorte que le réinvestissement devient rarement possible.
4. L'organisation scolaire et la tâche de l'enseignant ne favorisent pas la formation continue.

Dans le but de préciser davantage l'importante composante de l'éducation-processus, la figure 2.5 (Legendre, 2005) illustre ses composantes: l'apprentissage (cible de tout enseignement et activités pédagogiques), la situation pédagogique (l'objet d'étude de l'éducation et l'écosystème où se déroulent les activités d'apprentissage) et l'infrastructure pédagogique (les cinq ensembles-ressources logistiques, essentiels et interreliés qui doivent être à la disposition des enseignants pour exercer leur profession avec succès).

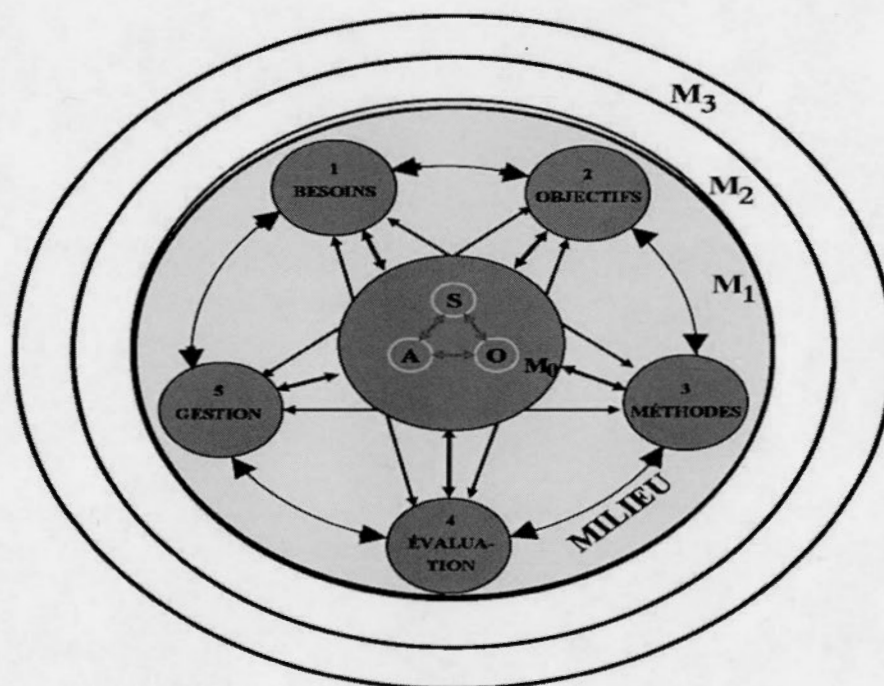


Figure 2.5 L'apprentissage au centre de la situation pédagogique et de l'infrastructure pédagogique dans le cadre de l'éducation-processus (DAÉ, 2005, p. 775)

Au chapitre suivant, les divers modèles complémentaires qui précèdent nous serviront d'inspiration pour la formulation des énoncés d'un instrument diagnostique à soumettre aux enseignants. Nous nous inspirerons également des données issues de recherches présentées au chapitre précédent de la Problématique. S'en suivra l'esquisse d'une recommandation qui améliorerait la formation des enseignants.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Objectifs de recherche

GÉNÉRAL

- Présenter le portrait des perceptions des enseignants envers les activités de formation continue qui leur sont offertes.

SPÉCIFIQUES

1. Dépeindre les perceptions des enseignants envers la pertinence des objets offerts en formation continue.
2. Dépeindre les perceptions des enseignants selon leurs valeurs, besoins et intérêts au regard de la formation continue qu'ils désirent.
3. Dépeindre les perceptions des enseignants envers les modalités de formation continue actuelles et souhaitées.

3.2 Choix épistémologiques et méthodologiques

Afin de décrire le tableau complexe et peu connu des perceptions des enseignants sur le thème de la formation continue, nous avons choisi une approche de type *exploratoire* qui vise à cerner, connaître et mieux comprendre les perceptions des enseignants quant à la pertinence des objets offerts en formation continue, à leurs valeurs, besoins et intérêts à l'égard de leur formation continue ainsi qu'aux modalités de la formation continue. Ces travaux serviront de prémisses pour la mise en place d'un curriculum de la formation continue lors d'études doctorales.

Legendre (2005, p. 1139) définit la recherche exploratoire comme suit :

L'étude exploratoire vise la découverte d'idées qui permettent de localiser un phénomène avant d'en faire l'étude plus poussée. Cette démarche constitue toujours une première étape à franchir avant de poursuivre une recherche plus quantitative.

Nous partons des connaissances existantes liées à notre objet de recherche pour nous attaquer à la problématique (Van der Maren, 1995) : la formation continue des enseignants, afin de contribuer minimalement au développement de connaissances dans ce domaine (Gaudreau, 2011).

Notre recherche est aussi *empirique*, car elle comprend une collecte de données qui serviront à décrire l'état (Gaudreau, 2011) de la formation offerte aux enseignants. Enfin puisque la recherche *empirique* demande une certaine analyse, mesure de variables, nous pouvons la classer sous la forme d'approche *quantitative*.

Pour ce faire, nous utilisons le questionnaire comme outil d'enquête. Dans un premier temps, nous présentons la méthodologie relative à l'élaboration de notre instrument de recherche. Par la suite, nous établissons les caractéristiques de l'échantillon. Enfin, nous précisons la démarche de passation du questionnaire.

3.3 Élaboration de l'instrument diagnostique

En fonction de nos objectifs de recherche, nous avons élaboré un questionnaire par l'anasynthèse de la revue de la documentation. Tel que formulé dans le cadre conceptuel, le point de départ permettant d'analyser les données recueillies à l'aide de notre questionnaire, repose sur la première étape du Cycle de l'évolution (Legendre, 2005). Nous voulons établir un portrait clair des perceptions des enseignants pour leur formation continue. C'est par les étapes de l'analyse (lectures préliminaires sur le thème de la formation continue) inspirées des modèles théoriques retenus, que nous en sommes arrivée au regroupement de composantes importantes (étape de la synthèse) pour une formation continue efficiente.

Précisément, nous avons lu l'ensemble des travaux réalisés par les commissions scolaires, les politiques et les avis ministériels relatifs à la formation continue des enseignants et des enseignantes. À ceux-ci s'est ajoutée l'analyse de documentation de recherche se rapportant à l'apport de l'enseignant dans la réussite des élèves. Par la suite, nous avons analysé ce corpus pour en faire ressortir les thèmes principaux. Ces concepts ont servi de thèmes généraux pour la réalisation du questionnaire d'enquête.

La présentation de la synthèse de ces unités d'analyse se trouve dans le premier chapitre de la problématique; d'autres, dans le cadre conceptuel. Afin de s'assurer que l'ensemble du questionnaire couvre tous les domaines nécessaires à un apprentissage global chez les élèves, nous avons mis en parallèle les concepts ressortis de notre analyse avec le modèle du cycle de l'éducation. Ainsi, nous sommes arrivée à bâtir des énoncés pour chacune des composantes du cycle : éducation-finalité, éducation-produit, éducation-processus, éducation-but-objectif et éducation système-social. Enfin, nous avons établi un autre parallèle avec le référentiel des douze compétences professionnelles dans le but d'établir un lien entre la formation initiale et la formation continue.

L'instrument diagnostique est constitué d'une seule partie : un questionnaire sur lequel il y a identification du répondant, explicitation de l'échelle utilisée ainsi que la numérotation pour chacune des questions. Le questionnaire comporte 107 questions.

Une fois l'élaboration du questionnaire terminé, nous avons complété un cahier de codification. À chacune des questions ou énoncés, nous avons attribué un code correspondant à une composante du cycle de l'éducation ainsi qu'au référentiel des compétences professionnelles.

Opérations détaillées de l'anasynthèse

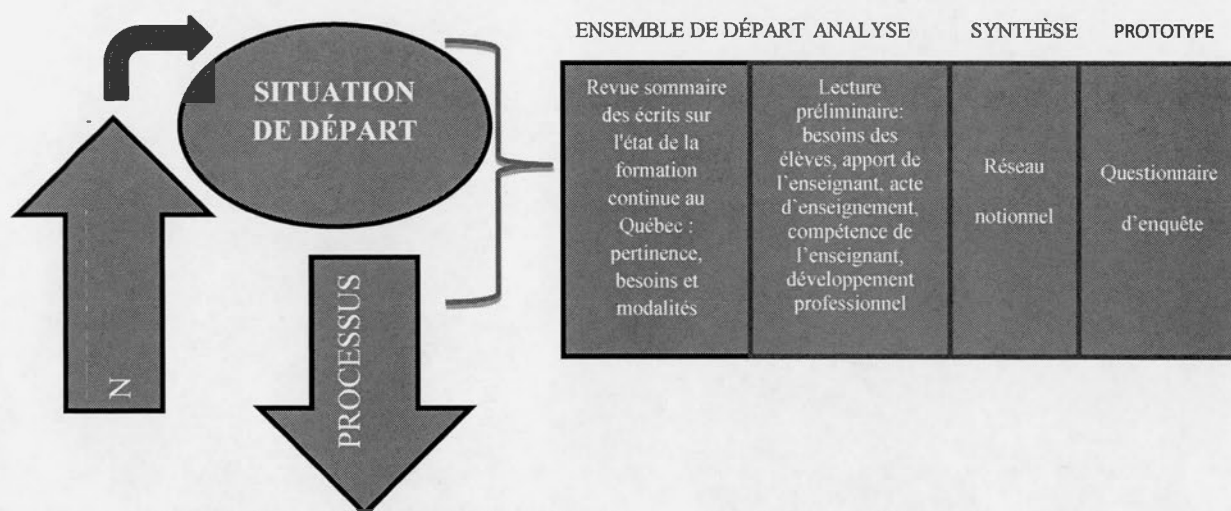


Figure 3.1 Étapes relatives à l'anasynthèse pour l'élaboration de l'instrument diagnostique

3.4 Validation du questionnaire

Pour plusieurs chercheurs, l'étape de validation de l'instrument diagnostic comporte plusieurs tests statistiques. Cependant, dans le cadre de notre étude dite *Explorative*, nous ne jugeons pas nécessaire de d'effectuer d'autres analyses que celle de l'étape 3 de l'anasynthèse (prototype) dans le but de recueillir leurs commentaires liés à la langue et au contenu. Pour ce faire, nous avons recouru à un échantillon accidentel, c'est-à-dire à un groupe réaliste de sept enseignants œuvrant dans différentes disciplines : français, mathématique, science et technologies, adaptation scolaire, arts plastiques, univers social et en anglais. Ils ont répondu au questionnaire individuellement. L'ensemble des participants n'ont pas apprécié l'utilisation d'une feuille-réponse. Pour eux, il était difficile de passer du questionnaire à la feuille-réponse. Ils ont dit préférer répondre sur le questionnaire même, ce que nous avons corrigé par la suite. De plus, grâce à ce processus, nous avons obtenu des informations relatives au temps de passation d'environ 30 minutes nécessaires pour compléter le questionnaire.

À la suite de cette régulation, nous avons soumis la première version du questionnaire à une directrice d'établissement, étudiante en fin de maîtrise et spécialiste des modèles utilisés dans le cadre de ce mémoire ainsi qu'à l'expertise de mon directeur de recherche pour fin de validation interne. Ils ont vérifié la pertinence des questions ainsi que leur formulation.

Précisons à nouveau que l'analyse nous sert dans la présente recherche à modéliser exclusivement la situation présente de la formation continue dans le cadre de l'étape initiale du cycle général d'évolution.

3.5 Échantillonnage

Nous avons eu recours ici à un échantillonnage non probabiliste de convenance puisqu'une procédure de hasard stratifié se révèle trop complexe dans le cadre de la présente recherche et qu'il s'agit de travaux préliminaires à titre exploratoire dans une pré recherche afin de préparer la voie à une recherche au doctorat dont l'échantillonnage sera plus rigoureux (Gaudreau, 2011).

Les circonstances de recrutement nous ont amenée à nous centrer sur six écoles secondaires. Nous désirions des enseignantes et des enseignants du secondaire, de toutes les disciplines, aussi bien des débutants que des enseignants d'expérience. Leur population des établissement s'avère très hétérogène et représentative des sous-groupes d'élèves de la commission scolaire de Montréal (CSDM) : classes d'adaptation scolaire; difficultés graves d'apprentissage avec troubles associés (DGATA), déficience intellectuelle légère (DIL), cheminement particulier de formation (CPF), formation préparatoire au travail (FPT), formation aux métiers semi-spécialisés (FMS), des élèves de classes d'accueil, de classes régulières, des élèves en sport-études ainsi que des élèves du programme d'éducation internationale. De plus, les répondants sont issus d'écoles secondaires dites de milieu défavorisé (indice de défavorisation à 9/10). Notre échantillon compte 101 enseignants et enseignantes, 56 femmes et 46 hommes c'est-à-dire 4,99 %¹¹ des enseignantes et des

¹¹ CSDM, statistiques 2012-2013

enseignants du secondaire. Ceux-ci comptent entre une et trente années d'expérience. De plus, ils enseignent dans les disciplines suivantes : arts plastiques, français, anglais, univers social, éducation physique, mathématiques, science et technologie et en adaptation scolaire.

Tableau 3.5.1
Échantillon de femmes et d'hommes par discipline (n=101)

	Femmes	Hommes
Arts plastiques	6	2
Français	10	10
Anglais	5	2
Univers social	2	7
Éducation physique	1	7
Mathématiques	7	5
Sciences et technologies	6	3
Adaptation scolaire	19	9
Total	56	45

Tableau 3.5.2
Catégories d'années d'expérience pour les femmes et les hommes

Années d'expérience	Femmes	Hommes
1 à 5	8	6
6 à 10	14	9
11 à 15	17	10
16 à 20	5	10
21 à 25	9	7
26 à 30	2	1
30 et plus	1	2

Tableau 3.5.3
Nombre de femmes et d'hommes par discipline et années d'expérience

	Années d'expérience	Femmes	Hommes
Arts plastiques	1 à 5	2	0
	6 à 10	1	2
	11 à 15	2	0
	16 à 20	0	0
	21 à 25	0	0
	26 à 30	1	0
	30 et plus	0	0
Français	1 à 5	0	1
	6 à 10	4	1
	11 à 15	4	3
	16 à 20	1	4
	21 à 25	0	0
	26 à 30	1	0
	30 et plus	0	1

	Années d'enseignement	Femmes	Hommes
Anglais	1 à 5	0	0
	6 à 10	2	0
	11 à 15	2	0
	16 à 20	0	1
	21 à 25	1	1
	26 à 30	0	0
	30 et plus	0	0
Univers social	1 à 5	1	2
	6 à 10	1	1
	11 à 15	0	2
	16 à 20	0	1
	21 à 25	0	1
	26 à 30	0	0
	30 et plus	0	0
Éducation physique	1 à 5	1	1
	6 à 10	0	0
	11 à 15	0	2
	16 à 20	0	1
	21 à 25	0	2
	26 à 30	0	1
	30 et plus	0	0
Mathématiques	1 à 5	0	1
	6 à 10	0	2
	11 à 15	3	1
	16 à 20	1	1
	21 à 25	3	0
	26 à 30	0	0
	30 et plus	0	0
Sciences et technologies	1 à 5	0	0
	6 à 10	0	2
	11 à 15	1	0
	16 à 20	0	1
	21 à 25	5	0
	26 à 30	0	0
	30 et plus	0	0
Adaptation scolaire	1 à 5	4	1
	6 à 10	6	1
	11 à 15	5	2
	16 à 20	3	1
	21 à 25	0	3
	26 à 30	0	0
	30 et plus	1	1

3.6 Démarche pour la passation du questionnaire

Dans un premier temps, les objectifs de la recherche ainsi que des règles de déontologie ont été transmises par courriel aux directions d'école; deux directions ont été rencontrées sur place. Les directions ont convenu d'un moment afin de rencontrer l'ensemble des enseignants afin de leur faire une présentation sommaire de cette recherche. Les questionnaires ont été distribués au début de la semaine suivante dans les pigeonnières des enseignants et devaient être remis le vendredi de cette même semaine. Le temps estimé lors des essais de validation préalable pour remplir le questionnaire est de 30 minutes.

Dans une première enveloppe, les enseignants ont pris connaissance d'un formulaire de consentement (ANNEXE 1) dans lequel nous leur expliquons l'utilité des données recueillies pour les finalités de cette étude ainsi que leur usage ultérieur dans une optique de confidentialité. Dans une seconde enveloppe, ils y trouvaient le questionnaire qu'ils nous retournaient dans une enveloppe cachetée. Donc, en aucun temps, nous pouvions identifier les répondants. Individuellement, ils répondaient ou non à celui-ci; cependant tous devaient remettre les enveloppes dans le pigeonnier de la direction.

Nous avons rejeté trois questionnaires auxquels ne figuraient pas toutes les données nécessaires à notre recherche, c'est-à-dire les questionnaires où n'apparaissaient pas la discipline enseignée et le nombre d'années d'expérience. Dans le cadre de notre recherche exploratoire, les données relatives au sexe, au nombre d'années d'expérience ainsi qu'au niveau de scolarité ont permis de préciser davantage le portrait de la situation actuelle en fonction des divers sous-ensembles d'enseignants interrogés.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Nous rappelons que l'objectif général de notre recherche est de présenter le portrait des perceptions des enseignants envers les activités de formation continue qui leur sont offertes. Spécifiquement, à la lumière du Cycle de l'éducation ainsi que du référentiel des compétences professionnelles, nous avons questionné les enseignants sur l'ensemble des ressources de formation qui permettraient à tout enseignant de posséder le bagage nécessaire pour l'accompagnement des élèves du secondaire d'aujourd'hui vers la réussite de leurs apprentissages.

À partir de l'échelle (fortement en accord à fortement en désaccord), nous dressons un portrait des contenus jugés pertinents (réponses 1 ou 2) par les répondants ainsi que des contenus jugés non pertinents (réponses 3 ou 4). En partant de ce même principe, nous dépeignons aussi les perceptions des enseignants quant aux formes de formation et les approches souhaitées.

Les résultats sont présentés par des regroupements des composantes du Cycle de l'éducation : Éducation-système social, Éducation-but/objectif, Éducation-finalité, Éducation-processus et Éducation-discipline. De plus, nous avons associé la ou les compétences professionnelles correspondant au contenu visé. Pour ce qui est d'Éducation-processus, à cause du grand nombre de contenus visant cette composante, nous avons établi des sous-regroupements détaillés que sont explicités ci-dessous :

4.1 Variables étudiées

Tableau 4.1 Questions 1 à 6

ESC-CP1 (Éducation-système social; savoirs et culture dans l'exercice des fonctions enseignantes)

Il est question ici de contenus de formation d'ordre général (cultures des élèves, milieux scolaires des élèves, collaboration famille-école, évolution et rôle de l'enseignant, diversification des savoirs technologiques. Il s'agit de connaissances issues de la compétence 1 du référentiel ainsi que de la composante Éducation-système social du Cycle de l'éducation.

Tableau 4.2 Questions 7 à 14

EBO-CP1 (Éducation-but-objectif; programmes d'étude)
--

Ces énoncés concernent toutes les connaissances relatives au programme de formation en général ainsi qu'à la discipline enseignée. Ces connaissances sont issues de la compétence professionnelle 1 et de la composante Éducation-but/objectif du Cycle de l'éducation.

Tableau 4.3 Questions 15 à 20

EF-CP1 (Éducation-finalité; mission éducative)
--

L'éducation-finalité consiste en la visée ultime de l'éducation : le développement global de l'élève sur lequel repose les valeurs des enseignants et par conséquent leur vision de l'éducation, de la réussite scolaire et éducative, de leur appropriation et de leur rôle dans l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite de l'école. Ces connaissances sont associées aussi à la compétence professionnelle 1.

Tableaux 4.4 à 4.8.1 Questions 21 à 63

EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.)

L'éducation-processus réfère à la situation pédagogique (SOMA) et au processus d'apprentissage. Ces connaissances se retrouvent au sein de la compétence professionnelle 1. D'ailleurs, nous avons jugé pertinent de regrouper les trois questions (21-22-23), car c'est sur ces contenus que repose tout apprentissage des élèves. Plusieurs composantes se rattachent à la situation pédagogique (SOMA) et aux relations pédagogiques biunivoques : relation d'enseignement agent-sujet, sujet-agent; relation d'apprentissage sujet-objet, objet-sujet; relation didactique agent-objet, objet-agent. Ces différentes relations nous amènent vers différents contenus de formation regroupés comme suit :

Tableau 4.19.24	Situation pédagogique et processus d'apprentissage (21 à 23);
Tableau 4.19.25	La planification (24 à 26);
Tableau 4.19.26	Connaissances relatives à l'évaluation (27 à 33);
Tableau 4.19.27	Connaissances relatives relation agent-sujet et sujet-agent (34-41);

L'éducation-discipline forme le cœur de la formation d'un éducateur. Nous retrouvons le vocabulaire, les connaissances et les recherches du domaine de l'Éducation, sans oublier les disciplines contributives :

EDIS CP1-2-3-4-5-6-8-11 (Éducation discipline; connaissances diverses en éducation)

Connaissances sur la langue d'enseignement (42);
 Pédagogie et didactiques (44 à 47);
 Diagnostic d'un élève (48);
 Docimologie (49);
 Design pédagogique (50);
 Adaptation scolaire (51);
 Gestion de classe (52);
 Philosophies de l'éducation (53);
 Histoire de l'éducation (54);
 Psychologie de l'adolescent (55);
 Cerveau et apprentissage (56);
 Sociologie (57);

Technologies de l'information et de la documentation (58);
 Logiciels d'assistance à l'enseignement-apprentissage (59);
 Constitution d'un portfolio (60);
 Administration scolaire (61);
 Connaissances issues de la recherche en éducation (62);
 Évolution et complexité du rôle de l'enseignant (63).

Tableau 4.9 Questions 64 à 70

Dans une synthèse du Conseil supérieur de l'éducation (1999) la formation initiale et continue des enseignants devrait englober les thèmes suivants :

Afin d'obtenir un plan de formation continue diversifié et équilibré, le Ministère de l'éducation considérait (1999) que l'on devait prendre en compte les besoins suivants : une solide culture générale, des habiletés relationnelles, une maîtrise de la discipline et des programmes, des compétences dans le domaine de la didactique, de la gestion de classe et de l'évaluation, une connaissance de l'histoire de la profession, des compétences relatives à la recherche-action et à l'innovation, une capacité de fonctionnement autonome et créatif, un esprit critique et la capacité de réflexion sur sa pratique;

Tableau 4.10 Questions 71 à 76

Perceptions des enseignants quant à la pertinence d'une formation continue

Nous avons jugé nécessaire de questionner les enseignants sur la pertinence du concept de formation continue, sur l'utilité de celle-ci à leur enseignement et à leur évolution personnelle qui en découle et nous avons recueilli leur perception à l'égard d'une culture de formation continue chez les enseignants;

Tableaux 4.11 et 4.11.1 Questions 77 à 93

La forme que devrait prendre les activités de formation continue :

Les activités de formation continue des enseignantes et des enseignants du secondaire sont offertes sous différentes formes : participation à des activités extérieures, autoformation, conférences à l'école données par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc.;

Tableau 4.12 Questions 94 à 103

Les approches préconisées comprendraient :

Les formateurs des activités de formation continue des enseignantes et des enseignants du secondaire ont recourt à différentes approches : communauté d'apprentissage, approche expérientielle, approche essentiellement pratique ou alliant théorie et pratique, etc.

Pour effectuer l'analyse statistique des résultats, nous avons utilisé le progiciel EXCEL. Nous avons fait ressortir :

- des statistiques générales descriptives pour chacune des questions
- des statistiques par regroupement pour chacune des questions
- des statistiques par regroupement selon le sexe des répondants
- des statistiques par regroupement selon les années d'expérience des enseignants
- des statistiques par regroupement selon la discipline d'enseignement

Enfin, pour l'analyse des données, nous avons repris les étapes un et deux de l'analyse. Après l'analyse et la synthèse (éléments positifs, négatifs) des réponses au questionnaire, nous avons dressé un portrait de la situation actuelle.

4.2 Description des réponses obtenues aux questions 1 à 103 de l'instrument diagnostique pour l'ensemble des répondants.

Dans un contexte de recherche *exploratoire*, nous ne dressons pas un portrait de la situation actuelle en effectuant des tests paramétriques de signification qui seraient nécessaires dans une recherche éventuelle menant au développement curriculaire de la formation continue des enseignants du secondaire. Les test t, F et khi-deux présupposent que

l'échantillon global et les divers sous-échantillons se distribuent d'une façon voisine ou similaire à une courbe normale, ce qui n'est pas le cas dans la présente étude puisque que le type de recherche choisie et justifiée précédemment n'impliquait nullement une représentativité de l'échantillon, retenu par commodité, avec la population des enseignants du secondaire à la CSDM. Les statistiques descriptives calculées (pourcentages, moyennes et écart types) et les résultats présentés ne visaient qu'à déceler des tendances qui pourraient s'avérer inspirantes et utiles dans la réalisation d'une recherche expérimentielle plus systématique et globale dont le but serait de concevoir un programme de formation continue pour une commission scolaire, peut-être même pour l'ensemble du système d'éducation à chacun des ordres d'enseignement.

Notre objectif consiste à élaborer un portrait initial de la situation actuelle. Les analyses statistiques que nous avons employées, nous ne permettent pas d'affirmer que des différences significatives puissent exister à aucun facteur, à aucun item ou aucun regroupement de ces derniers. À la lumière des données recueillies, nous identifions néanmoins d'importantes inclinations et propensions d'accord et de désaccord des enseignants à un grand nombre d'aspects et de contenus possibles d'une formation continue à améliorer.

Dans un premier temps, à l'aide des tableaux 4.1 à 4.14, nous présentons les résultats globalement selon les regroupements du Cycle de l'éducation pour ensuite traiter de ceux-ci dans une synthèse au point 4.4.

Tableau 4.1
 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à «l'éducation système social»

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

ESC-CP1 (Éducation-système social; savoirs et culture dans l'exercice des fonctions enseignantes)

V-ESC 1 à 6

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
1. Cultures des élèves	24	47	22	7	1	2,15	0,68
2. Milieux scolaires	18	47	28	6	1	2,24	0,68
3. Collaboration famille-école	27	51	18	3	1	1,99	0,54
4. Attentes parents	11	49	25	15	1	2,47	0,77
5. Rôle de l'enseignant	25	50	19	5	1	2,07	0,61
6. Diversification savoirs technologiques	31	49	12	8	0	1,96	0,60

Pour l'ensemble des répondants, la moyenne aux énoncés aux questions V-ESC-1-2-3-5 et 6 se situe entre 1,96 et 2,24, nous observons donc que les enseignants semblent approuver ces objets de formation. Toutefois, pour la question V-ESC-4 (Attentes des parents envers l'école), la moyenne de 2,47 nous indique un accord près de l'indifférence.

Les écarts types témoignent d'une homogénéité moyenne entre les réponses des répondants; on observe une entente supérieure au groupe Collaboration famille-école (0,54) tandis que la plus haute dispersion se situe aux perceptions Attentes parents (0,77), lequel item se mérite, en plus d'une moyenne voisine de l'indifférence, une faible homogénéité de réponses entre les répondants.

Tableau 4.2
**Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'éducation «but-
 objectif»**

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

EBO-CP1 (Éducation-but-objectif; programmes d'étude)

V-EBO-7 à 14

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
7. Mission PFÉQ	12	52	29	4	3	2,34	0,67
8. Rapport aux savoirs	21	54	17	5	3	2,14	0,63
9. Concept compétence	13	51	26	7	3	2,36	0,72
10. Socioconstructivisme	12	46	34	5	4	2,44	0,73
11. DGF	6	46	38	7	3	2,55	0,69
12. Autres compétences	5	31	40	17	8	2,91	0,75
13. Domaine de formation	45	49	3	3	0	1,63	0,57
14. Connaissances, concepts	42	49	7	2	0	1,58	0,58

Les enseignants semblent signifier leur accord à l'ensemble des énoncés, cependant nous notons un accord faible à l'exception de deux questions (V-EBO 12) : formation les Autres compétences qui les laissent plutôt indifférents (2,91). Les résultats les plus élevés démontrant leur accord se retrouvent aux questions V-EBO-13 et 14. Celles-ci concernent leur Domaine de formation et d'enseignement ainsi que les Connaissances et les concepts relatifs à leur domaine d'enseignement.

L'homogénéité entre les réponses des répondants se révèle dans l'ensemble de moyenne à faible selon les écarts types. La plus grande convergence se situe au Domaine de formation (0,57) et aux Connaissances, concepts (0,58) tandis que l'hétérogénéité la plus élevée concerne les Autres compétences (0,75) et le Socioconstructivisme (0,73).

Tableau 4.3

Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation-finalité»

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

EF-CP1 (Éducation-finalité; mission éducative)

V-EF-15 à 20

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
15. Buts de l'éducation	13	45	25	15	3	2,50	0,83
16. Structure du système scolaire québécois	6	35	37	18	4	2,80	0,77
17. Réussite scolaire	20	54	17	6	2	2,15	0,63
18. Réussite éducative	20	50	22	7	1	2,18	0,67
19. Appropriation, rôle élaboration du projet éducatif	11	50	29	8	2	2,40	0,70
20. Appropriation, rôle élaboration du plan de réussite	12	52	27	7	2	2,35	0,68

Les répondants démontrent un accord de faible à moyen aux questions V-EF-15 et 16 (Buts de l'éducation et Structure du système scolaire québécois) avec une moyenne mathématique de 2,5 à 2,8 sur 5. Pour les questions 17 à 20, ils démontrent une homogénéité d'accord, surtout en ce qui concerne les questions V-EF-17 et 18 : Réussite scolaire et réussite éducative (2,15; 2,18).

Tel qu'indiqué par les écarts types, l'entente entre les répondants est de moyenne à faible, l'hétérogénéité la plus élevée se situant à Buts de l'éducation (0,83), ce qui indique une importante différence d'opinions entre les répondants, et la plus haute convergence à Réussite scolaire (0,63), ce qui souligne cependant une homogénéité plutôt moyenne.

Tableau 4.4
 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation processus»
 Situation pédagogique et processus d'apprentissage

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.)

V-EP-21 à 23

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
21. Processus d'apprentissage	36	57	6	1	1	1,75	0,53
22. Situation pédagogique	16	53	26	4	1	2,20	0,61
23. Matériel didactique approuvé	21	52	20	5	1	2,12	0,60

Tableau 4.5
 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation processus»
 Planification

V-EP-24 à 26

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
24. Planification adaptée	32	49	14	5	0	1,91	0,59
25. Préparation de cours spécifique	18	54	18	10	0	2,19	0,64
26. Préparation de cours global (évaluation)	23	55	17	4	1	2,04	0,53

Tableau 4.6
 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation processus»
 Évaluation

V-EP-27 à 33

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
27. Évaluation : aide à l'apprentissage	22	55	18	4	0	2,04	0,51
28. Évaluation : reconnaissance de compétences	15	48	25	10	3	2,39	0,77
29. Cadres d'évaluation	14	50	22	8	7	2,44	0,84
30. Outils d'évaluation	31	58	10	1	0	1,81	0,50
31. Adaptations de SÉ	24	50	20	5	1	2,09	0,61
32. Flexibilité dans une SÉ	21	50	24	4	1	2,14	0,62
33. Modification de SÉ	19	50	21	10	0	2,21	0,68

Tableau 4.7
 Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation processus»
 Relation agent-sujet

V-EP-34 à 41

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
34. Lien : élève-enseignant	26	53	12	8	1	2,04	0,59
35. Climat propice à l'apprentissage	30	46	14	7	3	2,06	0,70
36. Utilisation dossier d'aide apprentissage	25	54	14	6	1	2,04	0,56
37. Élaboration, utilisation plan d'intervention	18	50	21	7	5	2,31	0,78
38. Dresser un portrait juste d'un élève	29	45	17	7	2	2,07	0,69
39. Vérifier les perceptions des élèves	22	52	21	5	1	2,12	0,60
40. Portrait final d'un élève	28	42	24	5	2	2,12	0,72
41. Rôles des différents intervenants	28	35	31	4	3	2,20	0,80

En ce qui a trait aux contenus de la composante « éducation-processus » les répondants expriment leur accord aux énoncés présentés aux tableaux 4.4 et 4.6 (1,75; 2,44) et au tableau 4.7 (2,4; 2,31).

Selon les écarts types, l'hétérogénéité d'opinions est plus marquée aux énoncés Cadres d'évaluation (0,84) et Rôles des différents intervenants (0,80). À l'inverse, on s'entend mieux sur les aspects pratiques immédiats des tâches pédagogiques : Processus d'apprentissage (0,53) et Approches et stratégies d'enseignement (0,53) ainsi que ce qui concerne les trois autres énoncés qui touchent l'Évaluation (0,50; 0,51; 0,53).

Tableau 4.8

Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation discipline»

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

EDIS CP1-2-3-4-5-6-8-11 (Éducation discipline; connaissances diverses en éducation)

V-EDIS-42 à 49

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
42. Approches et stratégies d'enseignement	27	52	17	3	1	1,99	0,53
43. Langue d'enseignement	20	35	29	11	5	2,46	0,91
44. Pédagogie fondamentale	15	49	28	6	3	2,34	0,72
45. Didactique fondamentale	17	35	38	8	3	2,46	0,81
46. Pédagogie particulière aux disciplines	28	53	18	0	1	1,93	0,52
47. Didactique particulière aux disciplines	23	56	18	3	0	2,01	0,47
48. Poser un diagnostic	28	57	8	7	0	1,94	0,53
49. Docimologie	20	44	29	6	2	2,27	0,73

Tableau 4.8.1
Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à l'«éducation discipline»

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

EDIS CP2 (Éducation-discipline connaissances diverses en éducation)

V-EDIS-50 à 63

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
50. Design pédagogique	7	30	46	16	2	2,76	0,70
51. Adaptation scolaire	24	50	20	6	1	2,11	0,63
52. Gestion de classe	32	44	23	1	1	1,95	0,61
53. Philosophie de l'éducation	7	30	46	16	2	2,76	0,70
54. Histoire de l'éducation	4	22	53	15	6	2,97	0,58
55. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	23	49	20	6	2	2,15	0,68
56. Cerveau et apprentissage	20	50	23	5	2	2,19	0,67
57. Incidence milieux socio-économiques sur apprentissage	18	54	21	0	0	2,17	0,60
58. TIC	27	54	15	3	1	1,97	0,52
59. Logiciels d'assistance à l'apprentissage	26	53	17	4	0	1,98	0,52
60. Constitution d'un portfolio	12	39	34	11	4	2,56	0,81
61. Administration scolaire	3	26	45	21	6	3,01	0,65
62. Connaissances issues de la recherche	10	49	32	7	2	2,42	0,69
63. Évolution et complexité rôle de l'enseignant	21	44	26	7	2	2,25	0,74

Les résultats que nous présentons se rapportent aux tableaux 4.8 et 4.8.1. Dans l'ensemble, les répondants accusent un accord faible pour les formations ayant comme contenu : les Philosophies de l'éducation V-EDIS-53 (2,76) l'Histoire de l'éducation et de la pédagogie V-EDIS-54 (2,97), la Constitution d'un portfolio V-EDIS-60 (2,56). Ils sont indifférents aux formations traitant d'Administration scolaire V-EDIS-61 (3,01). Quant aux énoncés V-EDIS-43 concernant la Langue d'enseignement, V-EDIS-44 et 45 relatifs à la Pédagogie fondamentale et à la Didactique fondamentale, V-EDIS-50 Design pédagogique et le V-EDIS-62 Connaissances issues de la recherche avec des moyennes oscillant entre 2,34 et 2,46, nous constatons un accord moyen. Les écarts types variant entre 0,69 à 0,91 démontrent

cependant une homogénéité de moyenne à faible entre les réponses des répondants, donc une notable divergence de points de vue.

Pour les autres questions de ce « bloc », les répondants expriment particulièrement leur accord (moyennes) avec un degré d'entente élevé (écarts types) aux énoncés suivants : V-EDIS-46 (Pédagogie particulière aux disciplines : 1,83; 0,52), V-EDIS- 48 (sur la façon de Poser un diagnostic : 1,94; 0,53), V-EDIS-58 (Technologies de l'information et de la communication TIC : 1,97; 0,52), V-EDIS-59 (Logiciels d'assistance : 1,98; 0,52), V-EDIS-47 Didactiques particulières aux disciplines : 2,01; 0,47).

Dans ce même ensemble d'énoncés, les participants expriment un moins grand accord avec une homogénéité de moyenne à faible : V-DIS-52 (Gestion de classe : 1,96; 0,61), V-EDIS-51 (principes d'Adaptation scolaire : 2,11; 0,63), V-EDIS-55 (Psychologie de l'enfant et de l'adolescent : 2,15; 0,68), V-EDIS-57 (Incidences des milieux socio-économiques sur l'apprentissage : 2,16; 0,60), V-EDIS-56 (Neurologie, le cerveau et l'apprentissage : 2,19; 0,67), ainsi que la question V-EDIS-63 (Évolution et complexité du rôle de l'enseignant : 2,25; 0,74), V-EDIS-49 (Docimologie : 2,27; 0,73).

Rappelons que la présente section concerne les savoirs pédagogiques et éducationnels que tout enseignant pourrait acquérir pour exercer sa profession. On constate à nouveau que les répondants focalisent la formation continue qu'ils souhaitent recevoir sur des contenus pratiques et immédiatement applicables.

C'est ce que nous constatons également au tableau suivant qui collige les réponses des participants sur la pertinence ou non des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation eu égard à la formation qu'ils devraient acquérir pour exercer au mieux leur profession.

Tableau 4.9
Pourcentages, moyennes et écarts types «Conseil supérieur de l'éducation»

Dans une synthèse du Conseil supérieur de l'éducation (1999) la formation initiale et continue des enseignants devrait englober les thèmes suivants:

Quel est votre degré d'accord ou de désaccord que de telles visées caractérisent votre formation continue?

V-CSÉ-64 à 70

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
64. Solide culture générale	36	51	10	1	2	1,82	0,60
65. Habiletés relationnelles	46	44	6	2	2	1,70	0,64
66. Maîtrise des disciplines et programmes d'études	41	50	8	0	1	1,70	0,57
67. Compétences domaine didactique, gestion de classe et évaluation	46	47	5	1	1	1,64	0,59
68. Histoire de la profession	9	37	39	12	4	2,65	0,77
69. Recherche-action	18	41	33	6	3	2,36	0,77
70. Capacité autonomie, créatif, esprit critique et réflexion sur sa pratique	36	48	14	2	1	1,85	0,61

Concernant les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation formulées en 1999, dans l'ensemble, les enseignants se montrent en accord divergent pour la question 68 (la connaissance de l'Histoire de la profession), un contenu qui se rapproche de l'indifférence avec une moyenne de 2,65. On note ici une similitude avec les questions relatives aux Philosophies de l'éducation V-EDIS-53 (2,76), l'Histoire de l'éducation et de la pédagogie V-EDIS-54 (2,97). De plus, à la question numéro 69 (Compétences relatives à la recherche-action), les répondants démontrent un accord faible avec une moyenne de 2,36. Cependant les écarts types respectifs nous apprennent que l'hétérogénéité des réponses se révèle importante entre les répondants (0,77 dans les deux cas). Nous avons noté précédemment que l'écart type de Philosophies de l'éducation (0,70) révélait une divergence importante d'opinions entre les répondants, tandis que pour l'Histoire de l'éducation et de la pédagogie (0,58), l'indifférence des enseignants à ce propos s'avère plus généralisée.

Tableau 4.10
Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à «La forme que devrait prendre les activités de formation continue»

Perceptions des enseignants quant à la pertinence d'une formation continue

Quel est votre degré d'accord ou de désaccord que de telles visées caractérisent votre formation continue?

V-PFC-71 à 76

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	Écart type
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	
71. Formation continue s'impose élève évolue	33	50	15	2	0	1,86	0,56
72. Devoir de l'enseignant de prendre les mesures appropriées haut degré compétence	32	48	14	5	1	1,94	0,61
73. Les enseignants jugent pertinents les contenus de formation	8	34	19	36	3	2,92	0,93
74. Les enseignants jugent utile à leur enseignement les contenus de formation	8	42	18	30	3	2,78	0,93
75. Les enseignants jugent utile à leur évolution personnelle les contenus de formation	5	35	30	27	3	2,88	0,80
76. Il existe une culture de formation continue	5	30	24	40	1	3,02	0,83

Les enseignants démontrent un accord fort divergent (2,78 à 2,92) avec les énoncés 73 (Les enseignants jugent pertinents les contenus de formation continue), 74 (Les enseignants jugent utiles à leur enseignement les contenus de formation continue), 75 (Les enseignants jugent utiles à leur évolution personnelle les contenus de formation continue) et de l'indifférence (3,02) pour l'item 76 (Il existe une culture de formation continue chez les enseignants). En effet, les moyennes observées 2,69 à 2,92 indiquent une hétérogénéité fort élevée de réponses. Cependant, on note une grande dispersion des réponses : élevés, les écarts types se situent de 0,80 à 0,93. Par contre, aux questions 71 (Une formation continue s'impose...) et 72 (Il est du devoir de l'enseignant de prendre les mesures appropriées...), ils se disent notablement en accord : les écarts types sont respectivement de 0,56 et 0,61.

Tableau 4.11
Pourcentages, moyennes et écarts types aux questions relatives à «La forme que devrait prendre les activités de formation continue»

La forme que devrait prendre les activités de formation continue:

V-FOR-77 à 93

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
77. Participation à une journée pédagogique	14	45	10	22	10	2,69	1,09
78. Activités extérieures de l'école	27	64	4	4	1	1,88	0,47
79. Activité professionnelle	14	54	20	9	3	2,33	0,72
80. Autoformation	22	60	11	7	1	2,06	0,53
81. Programme d'études universitaire	12	36	18	29	5	2,79	1,00
82. Partage de lectures pertinentes Agent multiplicateur	10	45	29	14	2	2,53	0,78
83. Conférence à l'école	25	60	13	3	0	1,94	0,46
84. Perfectionnements offerts par le MÉLS	16	60	13	8	4	2,25	0,68
85. Perfectionnements donnée par un professeur-chercheur	25	58	13	3	2	2,00	0,49
86. Perfectionnements donnés par des collègues des pairs	8	58	20	12	2	2,42	0,71
87. Perfectionnements donnés par la direction	4	43	23	26	4	2,83	0,86
88. Perfectionnements donnés par des conseillers pédagogiques	9	55	20	11	5	2,48	0,79
89. Perfectionnements donnés par des firmes de consultation	6	41	27	19	7	2,79	0,87
90. Perfectionnements faisant appel aux technologies de l'information	18	59	20	2	1	2,09	0,50
91. Perfectionnements après les heures de classe	4	11	22	42	22	3,67	0,86
92. Perfectionnements pendant les heures de classe	16	55	15	13	2	2,30	0,74
93. Perfectionnements durant un congé prolongé	13	44	30	12	2	2,47	0,78

Le tableau 4.11 comporte les différentes formes que pourraient prendre les activités de perfectionnement. À la lumière des moyennes et des écarts types, les réponses démontrent que les enseignants apparaissent très divisés eu égard aux énoncés suivants : 77 (Participation à une journée pédagogique à l'école : 2,69; 1,09), 81 (Inscription à un programme universitaire : 2,79; 1,00), 82 (Disponibilités et partage de lectures pertinentes Agent multiplicateur : 2,53; 0,78), 87 (Perfectionnement donné par la direction de l'école : 2,83; 0,86), et 89 (Perfectionnements donnés par des firmes de consultation externe : 2,79; 0,87).

L'hétérogénéité de réponses la plus manifeste se situe à la question 91 (Perfectionnement après les heures de classe : 3,67; 0,86). Pour les autres énoncés, nous constatons pour les questions 79 (Participation à une activité professionnelle : 2,33; 0,72), 84 (Perfectionnements offerts par le MÉLS : 2,25; 0,68), 86 (Perfectionnements donnés par des collègues : 2,42; 0,71) et 88 (Perfectionnements donnés par des conseillers pédagogiques : 2,48; 0,79), les moyennes semblent indiquées un accord qui tend plus vers l'indifférence (2,25 à 2,48), mais on constate que les avis sont partagés selon les valeurs des écarts types.

Le rapprochement des réponses des enseignants se révèle davantage aux questions 80 (Implication personnel d'autoformation : 2,6; 0,53), 83 (Conférences à l'école données par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs : 1,94; 0,46) et 85 (Perfectionnements donnés par un professeur-chercheur universitaire possédant l'expérience du terrain : 2,00; 0,49).

Tableau 4.12
Pourcentages, moyennes et écarts types « Les approches préconisées »

Les approches préconisées comprendraient :

V-APP-94 à 103

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
94. Communauté d'apprentissage	9	63	23	5	0	2,24	0,53
95. Approche expérientielle	9	55	27	7	2	2,38	0,67
96. Essentiellement pratique	18	49	21	10	1	2,27	0,72
97. Théorie et pratique	20	64	14	2	0	1,98	0,39
98. Présentation magistrale, cahier de notes et exercices	3	44	30	20	4	2,78	0,79
99. Évaluation de chacun des participants : contenus, approches + autoévaluation	15	50	30	5	0	2,25	0,62
100. Activités majeures devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours	21	52	21	5	1	2,13	0,60
101. Un suivi devrait être souhaitable	16	50	25	7	2	2,29	0,70
102. Activités de deux ou trois jours consécutifs	15	27	32	25	1	2,70	0,88
103. Reconnaissance des acquis	29	47	16	6	3	2,08	0,69

Concernant les approches préconisées, nous notons que l'ensemble des participants semblent préférer avant tout : 97 Théorie et Pratique (1,98; 0,39) et 94 Communauté d'apprentissage (2,24; 0,53). Les répondants se disent d'accord ou tendent vers l'indifférence aux approches utilisées avec une dispersion, ou mésentente des répondants, plus évidente de réponses aux 95. Approche expérientielle (2,38; 0,67), 96 Approche essentiellement pratique (2,27; 0,72), 98. Présentation magistrale (2,78; 0,79), 99. Évaluation des participants (2,25; 0,62). 100. Activités de formation, expérimentations en classe et retours (2,13; 0,60), 101. Suivi souhaitable (2,29; 0,70). Pour ce qui est de l'item 103. Reconnaissance des acquis (2,08; 0,69) les enseignants y semblent favorables à une telle attestation; on pourrait expliquer l'écart dans la dispersion des réponses par la différence dans la réponse à l'item 81.

Programme d'études universitaires (2,79;1,00). Dans la même veine, la dispersion des réponses apparait néanmoins la plus manifeste pour ce qui est au n° 102 des Activités de formation de deux ou trois jours consécutifs (2,70; 0,88).

4.3 Synthèse des réponses obtenues aux questions 1 à 103 de l'instrument diagnostique pour l'ensemble des répondants

Dans ce qui suit, nous synthétisons les principaux résultats issus des analyses statistiques précédentes. Dans un premier temps, nous revenons sur l'analyse descriptive des perceptions des répondants quant à la nécessité d'une formation continue. Ensuite, nous reconsidérons les contenus de formation et la pertinence de ceux-ci. Finalement, afin d'explicitier les formes de formation souhaitées par les enseignants, nous établissons un parallèle avec les données des recherches présentées dans la problématique.

Les résultats confirment notre intuition initiale selon laquelle un taux élevé d'insatisfaction (83 %) existe chez les enseignants au regard de leur formation continue (*tableau 4.10 Perceptions des enseignants quant à la pertinence et à l'utilité d'une formation continue chez les enseignants*). Des enseignants jugent qu'une formation continue s'impose, mais ils (39 %) considèrent non pertinents les contenus offerts. Il faut considérer aussi que presque un sur cinq (19 %) avoue son indifférence. Par contre, certains perfectionnements sont considérés comme pertinents, mais inutiles à leur enseignement (30 %) et (18 % indifférents). Pour ce qui est de leur évolution personnelle, (27 %) des enseignants affirment que les contenus offerts ne les concernent pas : (30 %) d'indifférents.

Les résultats rejoignent l'enquête effectuée par le COFPE (1999). Nous ne pouvons donc pas affirmer que la formation continue d'hier et d'aujourd'hui tient compte des types d'individus auxquels elle s'adresse. En outre, elle ne contribue pas significativement à doter les enseignants de savoirs et de ressources nécessaires à la résolution et à la prévention des malaises scolaires actuels.

4.3.1 Contenus pertinents souhaités en formation continue

Afin d'expliciter l'affirmation mentionnée au paragraphe précédent, en tenant compte des moyennes et des écarts types (- de 60 écart-type), nous avons effectué une synthèse des contenus de formation souhaités et jugés pertinents pour la majorité des enseignants de toutes les disciplines. Ces résultats sont présentés en tenant compte de la moyenne sur l'échelle (1 fortement en accord et 2 en accord).

Les enseignants jugent pertinents les contenus de perfectionnement suivants :

- Question 13 : domaine de formation (1,63)
- Question 14 : connaissances et concepts du domaine de formation (1,68)
- Question 21 : processus d'apprentissage (1,75)
- Question 30 : outils d'évaluation (1,81)
- Question 24 : planification adaptée (1,91)
- Question 46 : pédagogies particulières aux disciplines (1,93)
- Question 48 : poser un diagnostic (1,94)
- Question 58 : Technologie de l'information et de la communication (TIC) (1,97)
- Question 59 : informatique (logiciels d'assistance à l'enseignement-apprentissage) (1,98)
- Question 3 : collaboration école-famille, les attentes entretenues à l'égard de l'école, où arrête le rôle de l'école et ses limites (1,99)
- Question 42 : approches et stratégies d'enseignement jugées efficaces par la recherche (1,99)
- Question 47 : didactiques particulières aux disciplines (2,01)
- Question 26 : préparations de cours global (évaluation) (2,04)
- Question 27 : évaluation fonction aide à l'apprentissage (2,04)
- Question 34 : lien à établir entre l'élève et l'enseignant (2,04)
- Question 36 : utilisation des informations du dossier d'aide personnalisée d'un élève (2,04)

D'ailleurs, concernant ces contenus de formation, nous leur demandions également si on leur avait déjà offert ce type de perfectionnement. Sur 51 enseignants qui ont répondu à cette question, 31,9 % affirment n'avoir jamais reçu d'offre de perfectionnement sur ces objets de formation. Les enseignants ont répondu par l'affirmative seulement pour les perfectionnements en lien avec leur discipline (questions 14, 21, et 26).

4.3.2 Modalités pédagogiques souhaitées en formation continue

Comparativement aux études réalisées par le COFPE et l'UQTR (tableau 4.15), pour ce qui est de la forme que pourraient prendre les ateliers de perfectionnement, nous constatons des changements. Selon notre étude, comme premier choix, les enseignants préfèrent à 64 % des perfectionnements sous forme de colloques ou de congrès, à 60 % de l'autoformation ou des conférences à l'école, à 58 % des perfectionnements donnés par des pairs ou un professeur-chercheur universitaire possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné. Enfin à 59 %, ces formations pourraient faire appel aux technologies de l'information. Par notre expérience professionnelle, nous pouvons affirmer que le manque de soutien et de suivi, alors que les enseignants souhaitent en recevoir (66 % : tableau 4.14) fait en sorte que le réinvestissement devient rarement possible.

Tableau 4.13
Parallèle entre les études par le COFPE,
UQTR sur *les formes* que devraient prendre les
activités de perfectionnement des enseignants

Besoins de formation continue chez les enseignants du secondaire			
1994-1995 : 87 %	1999	2013 : 83 %	
Journées pédagogiques	88 %	Journées pédagogiques	74,8 %
Autoformation	24 %	Autoformation	33,6 %
Colloques et congrès	35 %	Colloques et congrès	58,3 %
Activité professionnelle liée à l'enseignement (équipe de travail sur le développement pédagogique, recherche-action groupe de discussion entre collègues, etc.)	3,7 %	Activité professionnelle liée à l'enseignement (équipe de travail sur le développement pédagogique, recherche-action groupe de discussion entre collègues, etc.)	43,7 %
L'université	68 %	L'université	27,2 %
Firmes de consultation externe	50 %	Firme de consultation externe	27 %
Conférence à l'école	45 %	Conférence à l'école	60 %
Formation par la direction, projet de recherche	5 %	Perfectionnements donnés par la direction	43 %
Privilégient leurs collègues	76 %	Perfectionnements donnés par le MELS	60 %
COFPE Congrès ou colloque	44 %	Perfectionnement donnés par des collègues, des pairs	58 %
		Programme d'études universitaires	36 %
		Perfectionnements donnés par des conseillers pédagogiques	55 %
		Perfectionnements donnés par un professeur-chercheur universitaire possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné	58 %

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Questions soulevées

Selon Hénault (2011), dans les mois précédant l'étude effectuée par la SIAA en 2006-2007, 89 % des enseignants visés par l'étude ont reçu du développement professionnel centré sur la pratique pédagogique; plus spécifiquement, 68 % ont reçu de la formation sur les changements liés au renouveau pédagogique.

Or, depuis l'implantation des nouveaux programmes au secondaire de 2005, nous voyons effectivement paraître des offres de formation sur différents thèmes éducationnels.

Cependant, comme nous l'avons souligné maintes fois dans ce mémoire, les problématiques diverses qui confrontent les enseignants ne se résolvent pas. Nous croyons que les changements de programmes ne parviennent pas seuls à répondre aux besoins des élèves. Il s'avérerait préférable de susciter la réflexion des enseignants sur leurs pratiques et les accompagner vers l'innovation inspirée de travaux issus de la recherche.

Tout d'abord, les enseignants sont d'accord (41 %) pour dire qu'il n'existe guère actuellement de culture de formation continue : (24 %) s'affichent indifférents. Mais comme nous l'avons mentionné dans les paragraphes précédents, selon leurs dires, une formation continue s'impose (83 %). Comment naît une culture de formation continue? Y a-t-il une responsabilité et une motivation intrinsèques qui relèvent prioritairement de l'enseignant? Devrait-on construire des assises d'une formation continue, évolutive selon les besoins du milieu scolaire, des innovations validées des enseignants ainsi que des données de la recherche, qui ferait logiquement suite à la formation initiale? Pourquoi certains enseignants éprouvent ce besoin essentiel de formation tandis que chez d'autres ce besoin se révèle

moindre ou absent? Serait-il pertinent et réaliste d'établir un cadre de formation continue obligatoire?

La définition du MÉLS implique un changement de vision des acteurs du milieu scolaire. Savoie-Zajc et al. (1999) définissent la formation continue tel un processus d'apprentissage progressif et constant qui, s'exerçant dans le cadre d'un métier ou d'une profession, entraînent des implications aux plans personnel, social et professionnel, ce qui rejoint les trois principes définis par le MÉLS : la nécessité de la formation continue, la responsabilité individuelle et la responsabilité collective.

La responsabilité collective relève de la direction d'établissement. Cependant, les enseignants sont partagés quant à la place de la direction dans leur développement professionnel : 47 % trouvent pertinent une formation assumée par la direction, 23 % s'affichent indifférents alors que 30 % s'y opposent. Comment peut-on amener les deux parties à une souhaitable complémentarité des points de vue?

Certains contenus jugés pertinents par les enseignants ne relèvent pas, à notre avis, de la formation continue, mais plutôt d'une formation initiale. Prémisses à tout enseignement, de telles notions devraient être enseignées explicitement et rigoureusement dès la première année de la formation initiale. Nous référons ici à la nature, aux finalités et aux processus de l'enseignement-apprentissage et de l'éducation. Dans le cadre de leur travail, il est tout à fait anormal et néfaste que des enseignants d'expérience ne possèdent pas clairement et concrètement ces savoirs primordiaux. Certains le disent ouvertement : ils n'ont jamais ou très brièvement entendu parler de certains concepts fondamentaux qui sous-tendent les pratiques pédagogiques. Il va sans dire que plusieurs autres contenus jugés pertinents par les enseignants se greffent à la cible même de l'éducation et des éducateurs, l'apprentissage.

La formation continue devrait, selon nous, aborder utilement de nouveaux contenus issus des avancements croissants dans le domaine de l'éducation depuis quelque un demi-siècle un peu partout sur la planète. D'ailleurs, les enseignants considèrent pertinents les activités de formation offertes par un professeur-chercheur (question 85); ils sont ouverts à de

nouvelles stratégies et approches jugées efficaces par la recherche. De là, il s'avère incontournable de profiter davantage des retombées des CIR (connaissances issues de la recherche) en vue d'accroître la qualité des systèmes scolaires et de l'éducation.

Un groupe d'enseignants s'est démarqué à travers notre recherche. Les enseignants d'univers social accusent le plus d'indifférence dans les réponses rapportées. À l'inverse, nous pouvons dire que ce sont eux qui ont le moins exprimé leur accord. Il serait intéressant d'approfondir la question afin de comprendre leur insatisfaction.

De plus, nous pensons que l'organisation scolaire et la tâche de l'enseignant ne favorisent guère la formation continue, mais les données de notre recherche ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse. Il est toujours très difficile pour les enseignants de laisser leurs élèves sans penser qu'il s'agit alors de temps à récupérer pour eux. Déjà, pour plusieurs, ils disent manquer de temps. De plus, il est presque irréal de penser que les journées pédagogiques puissent servir à de la formation. Souvent, un thème d'ordre institutionnel se trouve déjà à l'ordre du jour. D'ailleurs, 45 % ne souhaitent pas recevoir de formations lors des journées pédagogiques : ils préfèrent profiter de cette journée sans élèves pour du travail professionnel.

CHAPITRE VI

CONCLUSIONS

6.1 Retour sur la recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous croyons avoir répondu à notre objectif de recherche : *Présenter le portrait des perceptions des enseignants envers les activités de formation continue qui leur sont offertes* en recueillant les perceptions de 101 enseignantes et enseignants de 6 écoles secondaires du Grand Montréal. Nous sommes en mesure de nommer les contenus sur lesquels les enseignants désirent recevoir de la formation ainsi que les modalités de formation souhaitées. Il nous a été plus difficile de traiter dans un point distinct des « valeurs » des enseignants, mais de par leurs intérêts, nous faisons implicitement référence à ce concept.

Les enseignantes et les enseignants jugent à 83 % qu'une formation continue s'impose (question 71). Nous ne sommes pas surpris de constater que les deux premiers principaux objets de formation (questions 13-14), jugés pertinents par les enseignants, réfèrent à leur domaine de formation. S'ensuit la pertinence de recevoir une formation sur le processus d'apprentissage (question 21). Nous nous questionnons ici sur la formation initiale des futurs enseignants. Nous croyons qu'il s'agit de la base fondamentale à tout enseignement et qu'à la sortie du Baccalauréat en enseignement au secondaire, ce concept devrait être acquis et même appliqué à eux-mêmes. À ce propos, devrait-on revisiter l'ensemble des cours composants la formation initiale des enseignants?

Nous constatons aussi que les choix des enseignants s'arrêtaient aussi sur des objets qui les aideraient dans leur enseignement auprès des élèves en difficultés d'apprentissage : planification adaptée (question 24), poser un diagnostic (question 48), logiciels d'assistance à l'enseignement-apprentissage (question 59), approches et stratégies d'enseignement jugées

efficaces par la recherche (question 42), la fonction d'aide à l'apprentissage en évaluation (question 27) et l'utilisation des informations du dossier d'aide personnalisée d'un élève (question 36). Sur les 16 principaux objets de formation jugés pertinents par les enseignantes et les enseignants, six s'orientent vers les élèves en difficultés d'apprentissage, sans oublier ceux affectés d'un trouble d'apprentissage diagnostiqué.

Pour les objets suivants, il s'agit, selon nous, de contenus nécessaires à tout enseignement : outils d'évaluation (question 30), pédagogie particulière aux disciplines (question 46), technologie de l'information et de la communication (question 58), collaboration école-famille (question 3), didactiques particulière aux disciplines (question 47), préparation globale en évaluation (question 26) et sur le lien à établir entre l'élève et l'enseignant (question 34).

6.2 Retour sur le référentiel des compétences professionnelles

De plus, nous sommes à même de constater que l'ensemble des objets de formation cités ci-dessus se rattachent au référentiel des douze compétences professionnelles de la formation initiale.

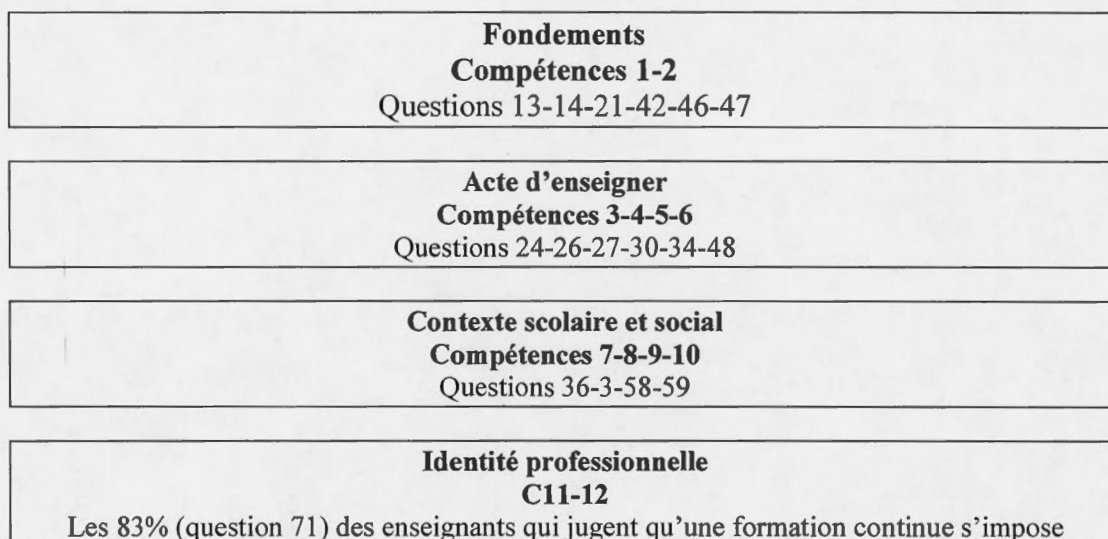


Figure 6.1 Parallèle entre les perceptions des besoins de formation des enseignants et les compétences professionnelles dans le cadre du référentiel des compétences professionnelles.

Nous constatons aussi que les contenus de formation souhaités par les enseignants touchent explicitement à trois des quatre groupes du référentiel des compétences professionnelles du MÉLS : fondement, l'acte d'enseigner et le contexte scolaire et social. Implicitement, les 83 % des enseignants qui jugent nécessaire une formation continue rejoignent le regroupement de l'identité professionnelle (C11 et 12), qui, selon nous, se situe à la base des choix pédagogiques d'un enseignant et de ses besoins. Réfléchir à sa pratique s'avère primordial afin de définir ses besoins en formation continue.

Il est intéressant de constater que ce référentiel peut servir de base pour la mise en place d'une structure de formation continue et, par le fait même, établir une continuité pertinente avec la formation initiale. Il va sans dire que la formation des enseignants ne s'arrête guère au terme de la formation initiale.

Nous sommes convaincue que le portrait des objets pertinents que nous venons de présenter se démarque des recherches faites initialement sur la formation continue des enseignantes et des enseignants du secondaire. Les recherches et les sondages faits jusqu'à

présent ont plutôt mené le lecteur vers les modalités de formation que vers des contenus spécifiques comme nous l'avons fait.

Pour ce qui est des modalités (formes et approches des activités de formation), jugées pertinentes par les enseignantes et les enseignants du secondaire, les activités à l'extérieur de l'école ont le plus haut score (question 78), suivi par les conférences à l'école (question 83). Les enseignants jugent aussi pertinent, des perfectionnements donnés par un professeur-chercheur (question 85) ainsi que l'autoformation (question 80). Concernant les approches jugées pertinentes, un perfectionnement dans lequel le formateur met en parallèle la théorie et la pratique est pertinent pour les enseignants.

6.3 Objets de recherche ultérieure

Dans le cadre de recherches ultérieures, il serait intéressant d'approfondir le concept « d'autoformation ». Dans le contexte où une formation continue s'impose (réponse de 83% des répondants), est-ce qu'un enseignant peut, de façon autonome, développer ses compétences professionnelles qui lui permettront d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle?

Pour terminer, le présent mémoire avait pour objectifs de mieux connaître les perceptions des enseignants des écoles secondaires publiques de la Commission scolaire de Montréal quant à la pertinence des objets offerts en formation continue en plus de la perception des enseignants sur les formes et les approches employés lors des activités de perfectionnement. Il serait intéressant de connaître les perceptions des enseignants œuvrant à l'ordre primaire afin d'établir un parallèle entre leurs besoins et ceux de leurs collègues du secondaire.

Enfin, considérons le rôle de la direction au regard de la formation continue des enseignants. Il existe une nette dichotomie entre le rôle de leader pédagogique et celui de la direction ainsi que les perceptions des enseignants quant à l'engagement de la direction dans

leur formation continue : 30 % s'opposent à ce qu'une direction offre et assume de la formation et 23 % se disent indifférents.

Dans le cadre de notre recherche exploratoire sur la formation continue des enseignantes et des enseignants du secondaire, nous invitons les différentes instances du milieu de l'éducation (MÉLS, Syndicats, Commissions scolaires, Universités, etc.) à prendre connaissance des données issues de notre recherche afin d'imaginer une meilleure structure qui baliserait la formation continue des enseignantes et des enseignants du secondaire.

Comment concerter tous les intervenants vers un même but : la réussite des élèves. Tel fut la motivation première de notre inscription aux études supérieures de la maîtrise en éducation. Nous espérons avoir contribué à l'atteinte de cette condition fondamentale de la démocratisation scolaire. Cette visée éducationnelle et pédagogique demeure depuis toujours le moteur de nos interventions scolaires et de notre formation continue.

ANNEXE I

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Texte préalable de présentation à l'intention des répondants

ÉTUDE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU DE LA PERTINENCE DES CONTENUS ET DES MODALITÉS PÉDAGOGIQUES DE LEUR FORMATION CONTINUE

Mon nom est Isabelle Boyer, conseillère pédagogique à l'École Jeanne-Mance depuis 5 ans. Auparavant, j'ai enseigné le français pendant 15 années à la Commission scolaire de Montréal.

Dans l'optique des difficultés que le système d'éducation connaît (rendements scolaires insatisfaisants, nombreux troubles d'apprentissage, décrochages scolaires endémiques), des connaissances et des conditions nouvelles qui surviennent dans l'exercice de notre profession et dans la perspective que, comme pédagogues et éducateurs, nous souhaitons une meilleure réussite des élèves et de nos interventions, je me questionne depuis longtemps sur les contenus et les modalités de la formation continue que nous recevons. J'en ai fait l'objet de ma recherche dans le cadre de la maîtrise à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'UQAM.

Bien que j'aie analysé et synthétisé plusieurs études qui portent depuis plusieurs années sur la formation continue, j'estime absolument essentiel de consulter mes collègues enseignants afin d'obtenir leurs points de vue sur la situation. Voilà pourquoi je m'adresse à vous pour répondre au questionnaire qui suit. En l'absence de telles informations, il est illusoire que la formation continue puisse convenir aux intérêts et aux souhaits des enseignants tant pour ce qui est des contenus que des modalités d'application.

Les critiques que j'entends depuis plusieurs années concernant notre formation continue ainsi que la persistance des malaises scolaires interpellent chacun d'entre nous. Tous nous aimerions améliorer la situation pour notre plus grande satisfaction personnelle de

pédagogues et d'éducateurs, trices ainsi que pour une bien meilleure réussite des apprentissages de nos élèves.

C'est dans une telle perspective que je fais appel à votre indispensable collaboration.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

ÉTUDE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU REGARD DE LA PERTINENCE DES CONTENUS ET DES MODALITÉS PÉDAGOGIQUES DE LEUR FORMATION CONTINUE

Isabelle Boyer, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**1. Objectifs de recherche**

Le but de cette recherche est d'étudier les perceptions des enseignants par rapport à leur formation continue. Parallèlement aux connaissances issues de la recherche sur le développement professionnel, nous voulons mieux connaître leurs besoins en formation continue ainsi que la pertinence des objets de formation proposés par la recherche et de ce qu'on leur offre présentement. Nous recueillerons aussi les perceptions des enseignants sur les modalités actuelles et celles souhaitées.

2. Participation à la recherche

- ✓ En participant à cette recherche, vous serez invité à compléter un questionnaire portant sur les **PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN EXERCICE AU REGARD DE LA PERTINENCE DES CONTENUS ET DES MODALITÉS PÉDAGOGIQUES DE LEUR FORMATION CONTINUE.**
- ✓ Les questionnaires seront distribués au début de la semaine dans les pigeonnières des enseignants et devront être remis le vendredi de cette même semaine.
- ✓ Le temps estimé pour remplir le questionnaire est de 30 à 45 minutes.

3. Confidentialité, diffusion et anonymat des informations

Les renseignements que vous communiquerez demeureront strictement confidentiels et anonymes, c'est-à-dire que les informations recueillies à l'aide des questionnaires de recherche ne permettront pas de vous identifier. Un code de recherche sera attribué à chaque participant, ainsi à aucun endroit le nom du ou de la participante ne sera demandé ou écrit. Les données de cette recherche seront publiées dans le volet ANALYSE de notre mémoire.

4. Utilisation des données dans le cadre d'autres projets de recherche

Il est possible que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un projet de recherche doctoral. Une telle utilisation est toujours conditionnelle à l'approbation par un comité d'éthique à la recherche et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

5. Avantages et inconvénients

Vous ne retirerez aucun avantage direct en participant à ce projet de recherche. Cependant votre participation pourra contribuer à l'avancement des connaissances sur le développement professionnel des enseignants. L'inconvénient principal rattaché à votre participation à cette recherche est le temps nécessaire pour remplir le questionnaire (environ 30-45 minutes).

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps.

B) CONSENTEMENT DU/DE LA PARTICIPANT(E)

Je () déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

DÉCLARATION DU CHERCHEUR

Je déclare avoir fourni les informations concernant le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Signature chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

ANNEXE II

INSTRUMENT DIAGNOSTIQUE

INSTRUMENT DIAGNOSTIQUE

INFORMATIONS ET DIRECTIVES

- À la fin du document, vous pourrez, si vous le jugez à propos, formuler vos commentaires, suggestions ou souhaits, soit sur l'ensemble du document, mais également à propos de l'un ou l'autre (ou quelques) des énoncés. Dans ce dernier cas, veuillez s.v.p. indiquer le numéro de l'énoncé concerné.
- La forme masculine utilisée désigne un terme jugé neutre désignant aussi bien les femmes que les hommes.
- Suite à la mise à l'essai du questionnaire, l'estimation du temps nécessaire pour répondre aux 107 énoncés à choix multiples est de 30 à 45 minutes.

CARACTÉRISTIQUES DU RÉPONDANT

SEXE : Féminin ☐ Masculin ☐

ÂGE : 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 61 et plus ☐

NOMBRE D'ANNÉES DANS L'ENSEIGNEMENT

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐

16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 30 et plus ☐

DIPLOMATION

Bacc. ☐ Certificat ☐ Maîtrise ☐ Doctorat ☐

Autre ☐ (préciser) : _____

FONCTIONEnseignant ☐ Orthopédagogue ☐Autre ☐ (préciser) : _____**DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT** *(plus d'une réponse possible)*Arts plastiques ☐Français ☐Éducation physique ☐Anglais ☐Espagnol ☐Sciences et technologies ☐Éthique et cultures religieuses ☐Mathématiques ☐Univers social ☐Multidisciplinaire
(adaptation scolaire) ☐

CONSIGNES

Pour les questions (1 à 59), vous devez vous référer à l'échelle suivante :

A. Quant à la **pertinence des contenus** qui vous sont présentés, veuillez nous indiquer si vous êtes :

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

FORMATION CONTINUE : *Ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent en vue de mettre à jour, d'enrichir leurs compétences professionnelles et d'améliorer leurs pratiques individuelles ou collectives au regard des conditions d'apprentissage en milieu d'éducation (MEQ, 1996).*

Les activités de formation continue des enseignants devraient-elles comprendre des contenus et des habiletés propres aux savoirs suivants :

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

ESC-CP1 (Éducation-système social; savoirs et culture dans l'exercice des fonctions enseignantes)

1. des différentes cultures dont sont issus les élèves afin de favoriser le passage vers une culture seconde

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

2. des milieux scolaires d'où proviennent ces élèves

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

3. sur la collaboration Famille-École, les attentes entretenues à l'égard de l'école, où arrête le rôle de l'école et ses limites

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

4. quant aux attentes des parents envers l'école

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

5. sur l'évolution du rôle de l'enseignant

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

6. les élèves (l'école n'a plus le monopole)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EBO-CP1 (Éducation-but-objectif; programmes d'études)

7. sur la mission des Programmes de formation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

8. sur le rapport aux savoirs : disciplinaires, compétences scolaires

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

9. sur le concept de développement de compétences

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

10. sur l'approche socioconstructivisme

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

11. sur les domaines généraux de formation (DGF)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

12. sur la connaissance des autres compétences (transversales)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

13. sur votre domaine de formation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

14. sur les connaissances, concepts, de votre domaine de formation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EF-CP1 (Éducation- finalité; mission éducative)

15. sur les principes (buts) de l'éducation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

16. sur la structure du système scolaire québécois

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

17. sur le concept de réussite scolaire

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

18. sur le concept de réussite éducative

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

19. sur l'appropriation et le rôle des enseignants dans l'élaboration du projet éducatif d'un établissement scolaire

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

20. sur l'appropriation et le rôle des enseignants dans l'élaboration du plan de réussite d'un établissement scolaire

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.)

21. du processus d'apprentissage

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

22. des composantes de la situation pédagogique¹² (sujet, objet, agent et milieu)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

AG-CP1

¹² **SITUATION PÉDAGOGIQUE** : Situation contextuelle formée des composantes interreliées Sujet-Objet-Agent dans un Milieu où se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage :

SUJET : Élève, étudiant, apprenant dans une situation pédagogique

OBJET : Objectif ou ensemble d'objectifs de contenu et d'habileté d'une situation pédagogique

AGENT : Ensemble des ressources humaines (enseignants, professeurs), matérielles (instruments, manuels, documentations, matériels, etc.) et pédagogiques (approches, stratégies, méthodes, techniques, etc.) offertes au Sujet dans une situation pédagogique.

23. sur le matériel didactique approuvé par le MÉLS

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

O-CP3

24. sur les principes de planification adaptée à une clientèle hétérogène

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

AG-CP3

25. sur les préparations de cours spécifiques

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

26. sur les préparations de cours global (évaluation)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

27. sur la fonction d'évaluation comme aide à l'apprentissage

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

28. sur la fonction d'évaluation de reconnaissance de la compétence

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

29. sur les cadres d'évaluation des compétences

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

30. sur les outils d'évaluation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

31. sur le concept d'adaptation dans une situation d'évaluation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

32. sur le concept de flexibilité dans une situation d'évaluation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

33. sur le concept de modification d'une situation d'évaluation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

AG-CP6

34. sur le lien à établir entre l'élève et l'enseignant

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

35. sur le concept de climat propice à l'apprentissage

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

SP-CP7

36. sur l'utilisation des informations se trouvant dans le dossier d'aide personnalisé d'un élève

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

37. sur l'élaboration et l'utilisation du plan d'intervention d'un élève

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

38. sur les façons de dresser un portrait juste de l'élève

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

39. sur les façons de vérifier les perceptions des élèves

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EPR-CP7-10

40. sur le portrait final à tracer d'un élève afin de laisser suffisamment de traces nécessaires à l'enseignant qui prendra la relève l'année suivante

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

IP-CP9

41. sur le rôle des différents intervenants auprès des élèves (psychoéducateur, éducateur spécialisé, orthophoniste, enseignant ressource, orthopédagogue, travailleur social, direction, direction-adjointe, technicien en loisir, infirmière, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EDIS CP1-2-3-4-5-6-8-11 (Éducation discipline; connaissances diverses en éducation)

MET-CP11

42. sur les approches et stratégies d'enseignements jugées efficaces par la recherche

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

43. sur la langue d'enseignement

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EDIS-CP1-11

44. de la pédagogie fondamentale/générale (approches, stratégies, techniques, connaissances théoriques et pratiques, processus d'apprentissage)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

45. de la didactique fondamentale/générale (programmes d'études, planification des enseignements-apprentissages, validation, rétroaction, intra/mono/multi/pluri/transdisciplinarité, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EDIS-CP1

46. des pédagogies particulières aux disciplines (innovations pédagogiques, transfert des savoirs pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage, participation des élèves)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

47. didactiques particulières aux disciplines (fondements, approfondissement, implantation, adaptation des programmes d'études, défis adaptés et tâches signifiantes des élèves, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EDIC-CP1-6-11

48. poser un diagnostic (analyse des caractéristiques des élèves et des autres composantes de l'éducation, habiletés relationnelles des enseignants, styles d'apprentissage, troubles d'apprentissage et de comportement, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EDIS-CP5

49. docimologie (mesure et évaluation, fondements, cadres, processus, mesures d'adaptation et de modification, évaluation continue, en cours d'apprentissage, finale, empirique, instrumentale, examens, tests, élaboration, analyses, interprétation, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EDIS-CP3

50. design pédagogique (préparations particulières d'enseignement, organisation de la classe, durée, matériels, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EDIS-CP5

51. adaptation scolaire, orthopédagogie (identification des difficultés, troubles généraux et spécifiques, pédagogies correctives, plans d'intervention efficaces, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EDIS-CP6

52. gestion de classe (élaboration d'un code de vie pour la classe, organisation, climat, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

DISCO-CP1-11

53. philosophies de l'éducation (finalités, tendances, valeurs, croyances, éthique, courants philosophiques, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

54. histoire de l'éducation, de la pédagogie (d'hier à aujourd'hui, critiques, transpositions, applications, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

55. psychologie de l'enfant et de l'adolescent (caractéristiques, évolution, incidences pédagogiques, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

56. neurologie, cerveau et apprentissage

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

57. milieux socio-économiques et culturels ainsi que les incidences sur les apprentissages, la pédagogie et l'Éducation, rôles sociaux des enseignants, etc. (sociologie)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

DISCO-CP8

58. technologies de l'information et de la communication

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

59. informatique (logiciels d'assistance à l'enseignement-apprentissage et à la gestion des cheminements)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

DISCO-CP11

60. constitution d'un portfolio intégrateur de savoirs, d'expériences et d'autres apprentissages à l'intention des élèves et des enseignants

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

61. administration scolaire et curriculaire

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

EPR-CP11

62. sur les connaissances issues de la recherche en éducation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

63. sur l'évolution et la complexité du rôle de l'enseignant

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

Dans une synthèse du Conseil supérieur de l'éducation (1999) la formation initiale et continue des enseignants devrait englober les thèmes suivants :

Quel est votre degré d'accord ou de désaccord que de telles visées caractérisent votre formation continue?

64. une solide culture générale

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

65. des habiletés relationnelles, des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

66. la maîtrise des disciplines et des programmes d'études qui y sont rattachés

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

67. des compétences dans les domaines de la didactique, de la gestion de classe et de l'évaluation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

68. la connaissance de l'histoire de la profession (conscience du rôle social et dimension éthique) et la capacité de s'identifier à celle-ci en vue de contribuer à son évolution

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

69. des compétences relatives à la recherche-action et à l'innovation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

70. une capacité de fonctionnement autonome et créatif, un esprit critique et la capacité de réflexion sur sa pratique

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

Perceptions des enseignants quant à la pertinence d'une formation continue

71. une formation continue des enseignants s'impose, car l'élève est en constante évolution

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

72. il est du devoir de l'enseignant de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle *Loi sur l'Instruction publique*

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

73. les enseignants jugent pertinents les contenus de la formation continue offerte dans les écoles

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

74. Les enseignants jugent utiles à leur enseignement les contenus de la formation continue offerte dans les écoles

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

75. les enseignants jugent utiles à leur évolution personnelle les contenus de la formation continue offerte dans les écoles

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

76. il existe une culture significative de la formation continue chez les enseignants

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

La forme que devrait prendre les activités de formation continue :

FOR

77. participation à une journée pédagogique à l'école

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

78. participation à des activités extérieures de l'école, ex. congrès, séminaires et colloques

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

79. participation à une activité professionnelle (équipe de travail sur le développement pédagogique, recherche-action et autres types de recherche, groupe de discussions entre collègues, etc.)

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

80. implication personnelle d'autoformation

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

81. inscription à un programme d'études universitaires

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

82. disponibilité et partage de lectures pertinentes de façon que chaque enseignant devienne un agent multiplicateur

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

83. conférences à l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc.

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

84. perfectionnements offerts par le Ministère

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

85. perfectionnements donnés par un professeur-chercheur universitaire possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

86. perfectionnements donnés par des collègues, des pairs

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

87. perfectionnements donnés par la direction d'école

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

88. perfectionnements donnés par des conseillers pédagogiques

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

89. perfectionnements donnés par des firmes de consultation externe

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

90. perfectionnements faisant appel aux technologies de l'information

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

91. perfectionnements *après* les heures de classe

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

92. perfectionnements *pendant* les heures de classe

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

93. perfectionnements ou études pendant un congé prolongé de formation universitaire ou autre lieu d'apprentissage

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

Les approches préconisées comprendraient :

94. communauté d'apprentissage

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

95. approche expérientielle

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

96. approche essentiellement pratique

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

97. approche alliant théorie et pratique

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

98. présentation magistrale, cahiers de notes et exercices

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

99. une séance de formation continue devrait inclure une évaluation effectuée par chacun des participants de la pertinence des contenus et des approches ainsi qu'une autoévaluation portant sur ses propres apprentissages

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

100. les activités majeures de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours et de discussions collectives sur les contenus et les modalités pédagogiques

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

101. un suivi (team-teaching, rencontres, courriels, etc.) devrait être souhaitable et possible par un ou des pairs (enseignants, conseillers pédagogiques, etc.) suite à une activité de formation continue, si tel est le souhait de la personne concernée

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

102. le modèle idéal d'une formation consisterait en des activités de deux ou trois jours consécutifs

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

103. une reconnaissance des acquis de formation continue devrait apparaître dans le dossier de chaque enseignant participant

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

DERNIÈRES RÉPONSE

104. répondre à ce questionnaire a nécessité beaucoup d'effort et de réflexion

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

105. les données recueillies par le présent questionnaire auprès de la collectivité des enseignants sont susceptibles d'améliorer significativement la qualité de la formation continue au regard des aspirations, des intérêts et des souhaits de ces derniers

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

106. le présent questionnaire vous a permis d'exprimer suffisamment bien vos perceptions de besoins et d'intérêts relatifs à la formation continue

5	4	3	2	1
Fortement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Fortement en accord

Vous avez jugé important de répondre au présent questionnaire

Évaluer la durée approximative: _____ minutes

COMMENTAIRES, CRITIQUES, SUGGESTIONS, SOUHAITS, QUESTIONS, ETC.

Vous pouvez, si vous le jugez à propos, formuler vos commentaires, critiques, suggestions, souhaits, questions, etc. soit sur l'ensemble du document, mais également à propos de l'un ou l'autre (ou quelques) des énoncés. Dans ce dernier cas, veuillez indiquer le numéro de l'énoncé concerné. Une analyse de contenu et une synthèse de ces précieuses informations seront effectuées en vue de compléter au mieux les données recueillies.

Nous vous remercions de votre participation!

ANNEXE III

TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES

DONNÉES FEMMES/HOMMES SELON LES REGROUPEMENTS

3.1	Pourcentages et moyennes pour l'ensemble des regroupements selon les caractéristiques des répondants (sexe : femmes F hommes H).....	112
3.2	Écarts types femmes	113
3.3	Écarts types hommes	114

Tableau 3.1
 Pourcentages et moyennes pour l'ensemble des regroupements selon
 les caractéristiques des répondants (sexe : femmes F, hommes H)

	% de 1		% de 2		% de 3		% de 4		% de 5		n	
	Fortement en accord		En accord		Indifférent		En désaccord		Fortement en désaccord		Nombre de réponses	
	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H
1. V-ESC-1 à V-ESC-6 Éducation-système social	21,2	22,5	45,5	53,2	25,8	15,4	6,1	9,0	1,5	0,0	330	267
2. V-EBO-7 à V-EBO-14 Éducation-but-objectif : programmes d'étude	19,5	18,9	45,3	49,7	26,5	21,5	5,6	7,1	3,1	2,8	446	354
3. V-EF-15 à V-EF-20 Éducation-finalité : mission éducative	14,5	12,3	41,7	54,3	30,5	21,6	10,3	10,4	3,0	1,5	331	269
4. V-EP-21 à V-EP-23 Processus d'apprentissage et situation pédagogique	26,2	22,4	54,8	52,2	15,5	20,1	2,4	4,5	1,2	0,7	168	134
5. V-EP-24 à V-EP-26 Planification	26,3	21,8	47,9	58,6	18,6	13,5	6,6	6,0	0,6	0	167	133
6. V-EP-27 à V-EP-33 Évaluation	22,3	18,3	50,6	52,1	21,6	19,0	4,4	8,0	1,0	2,6	385	311
7. V-EP-34 à V-EP-41 Agent-Sujet	29,3	20,5	44,7	51,5	18,1	19,0	4,5	8,2	3,4	0,9	447	342
8. V-EP-42 à V-EDIS-63 Éducation-discipline	18,2	19,1	42,9	48,5	30,4	21,8	5,6	9,4	2,9	1,2	1214	940
9. V-CSÉ-64 à V-CSÉ-70 Visées de formation initiale et continue selon CSÉ	36,6	28,8	41,6	49,3	16,5	16,3	2,6	4,2	2,6	1,3	382	306
10. V-PFC-71 à V-PFC-76 Pertinence et utilité d'une formation continue	15,2	15,0	38,1	41,5	17,7	21,9	25,9	21,2	3,0	0,4	328	260
11. V-FOR-77 à V-FOR-93 Forme que devrait prendre les activités	14,3	13,3	47,8	53,5	19,5	15,7	14,1	13,4	4,3	4,1	933	738
12. V-APP-94 à V-APP-103 Approches préconisées	17,5	11,5	47,4	55,4	23,5	24,0	9,6	8,3	2,0	0,7	544	433
Moyenne	21,8	18,7	45,7	51,7	22,0	19,2	8,1	9,1	2,4	1,3		

Tableau 3.2
Écarts types femmes

Femmes	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	(femmes)	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-ESC-1 à V-ESC-6	21,2	45,5	25,8	6,1	1,5	2,2	0,7
V-EBO-7 à V-EBO-14	19,5	45,3	26,5	5,6	3,1	2,3	0,7
V-EF-15 à V-EF-20	14,5	41,7	30,5	10,3	3,0	2,5	0,8
V-EP-21 à V-EP-23	26,2	54,8	15,5	2,4	1,2	2,0	0,5
V-EP-24 à V-EP-26	26,3	47,9	18,6	6,6	0,6	2,1	0,6
V-EP-27 à V-EP-33	22,3	50,6	21,6	4,4	1,0	2,1	0,6
V-EP-34 à V-EP-41	29,3	44,7	18,1	4,5	3,4	2,1	0,7
V-EP-42 à V-EDIS-63	18,2	42,9	30,4	5,6	2,9	2,3	0,8
V-CSÉ-64 à V-CSÉ-70	36,6	41,6	16,5	2,6	2,6	1,9	0,7
V-PFC-71 à V-PFC-76	15,2	38,1	17,7	25,9	3,0	2,6	1,0
V-FOR-77 à V-FOR-93	14,3	47,8	19,5	14,1	4,3	2,5	0,9
V-APP-94 à V-APP-103	17,5	47,4	23,5	9,6	2,0	2,3	0,8
Moyenne	21,8	45,7	22,0	8,1	2,4	2,2	0,7

Tableau 3.3
Écarts types hommes

Hommes	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	Moyenne	Écart type	Nombre de réponses
V-ESC-1 à V-ESC-6	22,5	53,2	15,4	9,0	0	2,1	0,6	267
V-EBO-7 à V-EBO-14	18,9	49,7	21,5	7,1	2,8	2,3	0,7	354
V-EF-15 à V-EF-20	12,3	54,3	21,6	10,4	1,5	2,3	0,7	269
V-EP-21 à V-EP-23	22,4	52,2	20,1	4,5	0,7	2,1	0,6	134
V-EP-24 à V-EP-26	21,8	58,6	13,5	6,0	0	2,0	0,5	133
V-EP-27 à V-EP-33	18,3	52,1	19,0	8,0	2,6	2,2	0,7	311
V-EP-34 à V-EP-41	20,5	51,5	19,0	8,2	0,9	2,2	0,7	342
V-EP-42 à V-EDIS-63	19,1	48,5	21,8	9,4	1,2	2,2	0,7	940
V-CSÉ-64 à V-CSÉ-70	28,8	49,3	16,3	4,2	1,3	2,0	0,6	306
V-PFC-71 à V-PFC-76	15,0	41,5	21,9	21,2	0,4	2,5	1,9	260
V-FOR-77 à V-FOR-93	13,3	53,5	15,7	13,4	4,1	2,4	0,8	738
V-APP-94 à V-APP-103	11,5	55,4	24,0	8,3	0,7	2,3	0,6	433
Moyenne	18,7	51,7	19,2	9,1	1,3	2,2	0,7	

À l'aide des tableaux 3.1, 3.2. et 3.3, nous voulions voir s'il existait une différence marquée dans les réponses données par les femmes et celles des hommes. Nous avons regardé ces données en regroupant les pourcentages aux réponses à 1 et 2 (fortement en accord et en accord) et aux réponses 3, 4 et 5 (indifférent, en désaccord et fortement en désaccord).

Pour le regroupement V1 à V6 (éducation-système social), quant aux réponses fournies à 1 et 2 (en accord), il y a une différence de (9 %) à la faveur des hommes (F fortement en accord = 21,2 + 45,6 en accord = 66,7 %; H fortement en accord = 22,5 + 53,2 en accord = 75,7 %) entre les pourcentages globaux. Notons également que plus de femmes ont répondu alors par la négative d'une façon supérieure aux hommes; donc elles jugent davantage non pertinents (3, 4 ou 5) les énoncés de ce regroupement (27,4 % pour les femmes et 24,4 % pour les hommes, une petite différence à ce titre de 3 %).

Pour le regroupement V7 à V14 (éducation-but/objectif), la différence entre les réponses des femmes et celles des hommes est également de (3,8 %) pour les réponses 1 et 2 (F=64,8 %; H=68,6 %) et, par conséquent, on observe l'inverse pour les réponses données à 3, 4 et 5 (F=35,2 %; H=31,4%) en faveur des femmes.

Pour le regroupement V15 à V20 (éducation-finalité), quant aux réponses fournies à 1 et 2, il y a une différence de (10,4 %) à la faveur des hommes (F=56,2 %; H=66,6 %). Cependant, notons une différence similaire (10,3%), mais à l'inverse pour les réponses des femmes (F=43,8 %; H=33,5 %) à 3, 4 et 5.

Pour le regroupement V21 à V23 (Éducation-processus : processus d'apprentissage et situation pédagogique), les femmes ont répondu plus affirmativement aux réponses 1 et 2 (F=81 %; H=74,6 %) avec une différence de (6,4 %). Aux réponses à 3, 4 et 5 les hommes se démarquent (F=19,1 %; H=25,3 %) avec un écart de (6,2 %).

Pour le regroupement V24 à V26 (Éducation-processus : planification), les hommes ont répondu en plus grand nombre aux réponses 1 et 2 (F=74,2 %; H=80,4 %) avec une

différence de (6,2 %). Avec une différence de (6,3 %), les femmes (F=25,8 %; H=19,5 %) ont répondu évidemment davantage à 3,4 ou 5.

Pour le regroupement V27 à V33 (Éducation-processus: évaluation), les femmes (F=72,9 %; H=70,4 %) ont répondu en plus grand nombre aux réponses 1 et 2 avec une différence légère de (2,5 %). De même, notons que les hommes ont répondu à l'inverse en plus grand nombre (F=27 %; H=29,6 %) aux réponses à 3, 4 et 5 avec une différence de (2,6 %).

Pour le regroupement V34 à V41 (Éducation-processus : agent et sujet), notons une petite différence de (2 %) aux réponses 1 et 2 pour les femmes (F=74 %; H=72 %). Nous remarquons un nombre plus élevé de réponses à 1 (fortement en accord) de la part des femmes. Les hommes ont opté légèrement davantage à la négative pour les-choix 3, 4 et 5 (F=26 %; H=28,1 %) avec une différence de (2,1 %).

Pour le regroupement V42 à V63 (Éducation-discipline), les hommes (F=61%; H=67,6 %) ont davantage répondu à 1 et 2 avec une différence de (6,6 %). De ce fait, les femmes se démarquent dans leurs réponses à 3, 4 et 5 (F=38,9 %; H=32,4 %) avec une différence de (6,5 %).

Pour le regroupement V64 à V70 (Visées de formation initiale et continue selon CSÉ), les femmes et les hommes ont répondu également (F=78,2 %; H=78,1 %) à 1 et 2 avec une minime différence de (0,1 %). Notons que les femmes se sont dites davantage (Fortement en accord) et les hommes se démarquent en ayant répondu davantage à (En accord). En ce qui concerne les réponses 3, 4 et 5, avec une différence de (0,1 %) (F=21,7 %; H=21,8 %), notons que plus de femmes se disent (Fortement en désaccord).

Pour le regroupement V71 à V76 (Pertinence et utilité d'une formation continue), les hommes (F=53,3 %; H=56,5 %) ont répondu davantage à 1 et 2 avec une légère différence de (3,2 %). À l'inverse, les femmes (F=46,6%; H=43,5 %) ont répondu davantage à 3,4 et 5 avec une petite différence inverse de (3,1 %).

Pour le regroupement V77 à V93 (Formes que devraient prendre les activités de perfectionnement), les hommes ont opté davantage pour 1 et 2 (F=62,1 %; H=66,8 %) avec une différence de (4,7 %), mais les femmes se démarquent aux réponses données à 3, 4 et 5 (F=37,6 %; H=33,2 %) avec une différence de (4,4 %).

Pour le regroupement V94 à V103 (Approches préconisées), les hommes ont répondu davantage par 1 et 2 (F=64,9 %; H=66,9 %) avec une légère différence de (2 %), tandis que les femmes ont davantage répondu par 3,4 et 5 (F=35,1 %; H=33 %) avec une petite différence inverse de (2,1 %).

En somme, si on ne tient pas compte des petites différences, en contexte ($< 5,0\%$), entre les pourcentages des hommes et des femmes, les répondants ont répondu d'une façon semblable à neuf blocs de questions sur douze (regroupements selon le cycle de l'éducation). Les moyennes totales en attestent : à 1 et 2, les femmes et les hommes répondent respectivement à 67,5 % et 70,4 %, une légère différence de 2,9 %; aux choix 3, 4 et 5, F : 32,5 % et H : 29,6 %, une différence également légère, non significative en contexte, et égale de 2,9 %.

Par contre, alors que les femmes se prononcent affirmativement davantage que les hommes ($> 6,0\%$) en ce qui concerne la formation au Processus d'apprentissage (V-EP-21 à V-EP-23), les hommes affirment se préoccuper davantage de Planification (V-EP-24 à V-EP-26) avec une différence de 6,2 % et de la formation aux savoirs de l'Éducation-discipline (V-EP-42 à V-EP-63) de 6,6 %.

De même, les moyennes totales indiquent une tendance affirmative en faveur du Fortement en accord et En accord dans l'ensemble des énoncés des diverses catégories.

Enfin, en regardant les tableaux 3.2 et 3.3, il est intéressant de comparer les écarts types de chaque sexe pour chaque catégorie. Ainsi nous percevons des écarts types similaires entre les femmes et les hommes F-H pour chaque catégorie avec une moyenne des σ au total de (0,7).

ANNEXE IV

TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES DONNÉES NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE

4.1 Description des réponses obtenues aux questions 1 à 103 de l'instrument diagnostique pour l'ensemble des regroupements par années d'expérience

Tableau 4.1
Pourcentages, moyennes et écarts types «Éducation système social»

ESC-CP1 (Éducation-système-social; savoirs et culture dans l'exercice des fonctions enseignantes)

4.1		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-ESC-1 à V-ESC-6	1 à 5	22	37	23	6	0	2,1	0,7
	6 à 10	30	64	31	8	5	2,2	0,7
	11 à 15	32	84	26	16	0	2,0	0,5
	16 à 20	27	53	19	2	0	2,1	0,6
	21 à 25	22	46	21	6	0	2,1	0,6
	26 à 30	5	5	4	4	0	2,4	0,7
	30 et +	2	10	3	2	0	2,3	0,4
	Total réponses	140	299	127	44	5		

Sur 615 réponses obtenues aux questions V-1 à V6, ce sont les 11 à 15 ans d'expérience qui démontrent un plus grand accord et une entente entre les répondants avec une moyenne et un écart type de (2,0; 0,5). Toujours d'accord entre eux, les 30 ans et plus démontrent leur accord mais tendent vers l'indifférence (2,4; 0,4). Toutes les autres catégories d'expérience, démontrent leur accord, cependant nous notons une entente moyenne avec des écarts types de 0,6 et 0,7.

Tableau 4.2
Pourcentages, moyennes et écarts types «Éducation-but/objectif»

EBO-CP1 (Éducation-but/objectif; programmes d'étude)								
4.2		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-EBO-7 à V-EBO-14	1 à 5	28	49	27	12	4	2,3	0,8
	6 à 10	25	90	41	17	11	2,5	0,8
	11 à 15	42	116	43	9	2	2,1	0,6
	16 à 20	36	61	32	2	3	2,1	0,6
	21 à 25	24	55	37	8	4	2,3	0,8
	26 à 30	6	8	9	1	0	2,2	0,7
	30 et +	0	11	10	1	0	2,5	0,5
	Total réponses	161	390	199	50	24		

Sur 794 réponses obtenues aux questions V-7 à V-14, les 11-15 ans ainsi que les 16-20 ans arrivent ex æquo et démontrent leur accord avec une moyenne de (2,1). Suivent les 26 à 30 ans (2,2), les 11- 15 ans ainsi que les 21-25 ans à (2,3). Hormis les 30 ans et plus dont les réponses tendent vers l'indifférence (2,5; 0,5), les réponses totales dans le tableau indiquent que l'ensemble des enseignants jugent utiles qu'une formation continue porte sur les buts et les objectifs ainsi que sur les programmes d'études (161+390=551) vs (199+50+24=273). Les écarts types indiquent une très bonne entente entre les répondants 30 ans et plus mais pour les autres catégories, nous notons une entente moyenne à faible (0,6; 0,8).

Tableau 4.3
Pourcentages, moyennes et écarts types «Éducation-finalité»

EF-CP1 (Éducation-finalité; mission éducative)								
4.3		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-EF-15 à V-EF-20	1 à 5	12	36	30	10	2	2,5	0,8
	6 à 10	13	53	43	22	7	2,7	0,8
	11 à 15	30	81	30	14	4	2,3	0,7
	16 à 20	22	53	25	1	0	2,0	0,5
	21 à 25	6	56	25	8	1	2,4	0,6
	26 à 30	0	12	3	3	0	2,5	0,7
	30 et +	1	4	7	4	0	2,9	0,7
	Total réponses	84	295	163	62	14		

Sur 618 réponses obtenues aux questions V-15 à V-20, les 16-20 ans démontrent leur accord avec une moyenne de (2,0) et un très bon degré d'entente (écart type à 0,5) en ce qui concerne une formation qui porte sur les finalités et la mission éducative. Les 30 ans et plus se démarque particulièrement tout près de l'indifférence avec une moyenne de (2,9), mais ne s'entendent pas tous sur cette question (0,7) d'écart type. Bien que dans l'ensemble, la tendance favorise l'assentiment ($84+295=379$) vs l'indifférence et le désaccord ($163+62+14=239$), on observe que les autres groupes sont partagés quant à la pertinence d'une telle formation.

Tableau 4.4

Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, etc.

EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.)

4.4		nb de 1	Nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-EP-21 à V-EP-23	1 à 5	8	28	6	2	1	2,1	0,5
	6 à 10	18	35	11	3	2	2,1	0,6
	11 à 15	20	42	16	3	0	2,0	0,5
	16 à 20	13	26	10	1	0	2,0	0,5
	21 à 25	11	31	6	0	0	1,9	0,4
	26 à 30	4	3	1	1	0	1,9	0,8
	30 et +	2	3	4	0	0	2,2	0,7
	Total réponses	76	168	54	10	3		

Sur 311 réponses obtenues aux questions V-21 à V-23, tous sont en accord mais les écarts types révèlent quelques différences. C'est dans le groupe des 21-25 ans d'expérience qu'il y a meilleure entente (0,4), suivi de près par les groupes 1-5 an, 11-15 ans et 16-20 ans (0,5). Les 26-30 ans ont exprimé leur accord, mais avec un taux de divergence élevé (0,8) suivis de près par les autres groupes (0,6 et 0,7).

Tableau 4.5

Pourcentages, moyennes et écarts types «Situation pédagogique, processus d'apprentissage, matériel»

EP-CP1 (Situation pédagogique, processus d'apprentissage, matériel)

4.5		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-EP-24 à	1 à 5	13	26	5	1	0	1,9	0,5
	6 à 10	13	34	16	5	1	2,2	0,7
V-EP-26	11 à 15	25	39	11	5	0	2,0	0,6
	16 à 20	15	29	4	1	0	1,8	0,5
	21 à 25	9	23	11	5	0	2,3	0,7
	26 à 30	0	5	3	1	0	2,6	0,6
	30 et +	1	7	0	1	0	2,1	0,4
	Total réponses	76	163	50	19	1		

Sur 309 réponses obtenues aux questions V-24 à V-26, les 16-20 ans, ainsi que les 1-5 ans ont manifesté les meilleurs accords et leur bonne entente avec des moyennes de 1,8 et 1,9 et des écarts types égaux de 0,5. Alors que les autres groupes expriment individuellement leurs accords manifestes, les 26-30 ans tendent vers l'indifférence, avec une moyenne de (2,6), à une formation sur la planification des enseignements-apprentissages. Dans l'ensemble, on observe que l'intérêt envers une telle formation continue s'avère plus de trois fois plus important que l'indifférence et les désaccords : $(76+163=239)$ vs $(50+19+1=70)$.

Tableau 4.6
Pourcentages, moyennes et écarts types «Planification»

EP-CP1 (Planification)								
4.6		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-EP-27 à	1 à 5	32	46	19	5	3	2,1	0,7
	6 à 10	34	79	38	7	3	2,2	0,7
V-EP-33	11 à 15	40	93	35	12	2	2,1	0,6
	16 à 20	23	63	21	4	4	2,2	0,6
	21 à 25	20	59	20	13	0	2,2	0,7
	26 à 30	0	17	3	1	0	2,2	0,4
	30 et +	1	12	8	0	0	2,3	0,5
Total réponses		150	369	144	42	12		

Sur 717 réponses obtenues aux questions 27 à 33, l'ensemble des tranches d'expérience confirment leur accord avec des moyennes variant entre (2,1 et 2,4). Nous notons une entente manifeste entre les répondants des groupes 26-30 ans et 30 ans et plus (0,4 et 0,5), mais une entente moyenne entre les répondants des autres groupes. Le total des réponses favorables atteste également de cet intérêt manifeste des enseignants pour une formation sur l'évaluation : (519 vs 198), soit plus de deux fois et demie l'indifférence et les désaccords.

Tableau 4.7
Pourcentages, moyennes et écarts types «Évaluation»

EP-CP1 (Évaluation)								
4.7		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-EP-34 à	1 à 5	45	39	24	10	2	2,0	0,8
	6 à 10	44	93	27	9	11	2,2	0,8
V-EP-41	11 à 15	48	105	40	10	2	2,1	0,6
	16 à 20	42	61	26	5	2	2,0	0,6
	21 à 25	26	63	28	10	1	2,2	0,7
	26 à 30	1	14	9	0	0	2,3	0,5
	30 et +	3	8	0	5	0	2,4	1,0
Total réponses		209	383	154	49	18		

Sur 633 réponses obtenues aux questions 34 à 41, les 1-5 ans ainsi que les 16-20 ans avec une moyenne de (2,0) témoignent leur accord avec une entente faible (0,8); les autres regroupements suivent de près (2,1 à 2,3), mais toujours avec une entente moyenne à faible (0,6 à 0,8) tandis que les 30 ans et plus sont en accord, mais près de l'indifférence (2,4) avec un taux de divergence très élevé (1,0). Seulement les 26-30 ans semblent s'entendre sur cet objet de formation (0,5). Le total des réponses témoigne à plus du double (592 vs 221) de l'intérêt des enseignants envers une formation continue qui porterait sur la relation d'enseignement Agent-Sujet.

Tableau 4.8
Pourcentages, moyennes et écarts types «Relation agent-sujet»

EP-CP1 (Relation agent-sujet)								
4.8		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-EP-42 à	1 à 5	83	120	92	29	5	2,2	0,8
	6 à 10	72	243	133	32	26	2,4	0,8
V-EDIS-63	11 à 15	119	263	109	48	6	2,2	0,7
	16 à 20	90	162	86	24	3	2,1	0,7
	21 à 25	44	162	123	17	6	2,4	0,7
	26 à 30	4	30	30	2	0	2,5	0,6
	30 et +	7	23	17	10	0	2,5	0,8
	Total réponses	419	1003	590	162	46		

Sur 2220 réponses obtenues aux questions 42 à 63, ce sont les 16-20 ans qui expriment le plus clairement leur accord avec une moyenne de (2,1), suivis de près des 1-5 ans et des 11-15 ans à (2,2) chacun. On dénote moins d'intérêt chez les 6-10 ans et les 21-25 ans avec (2,4) chacun et par la suite, les 26 ans et plus expriment davantage leur indifférence. Dans l'ensemble cependant, malgré une entente moyenne à faible (0,6 à 0,8), l'intérêt manifesté outrepassa de beaucoup le désintérêt des enseignants envers les savoirs propres à l'éducation-discipline (1422 vs 798).

Tableau 4.9

Pourcentages, moyennes et écarts types «Éducation-discipline, connaissances diverses en éducation»

Dans une synthèse du Conseil supérieur de l'éducation (1999) la formation initiale et continue des enseignants devrait englober les thèmes suivants:

Quel est votre degré d'accord ou de désaccord que de telles visées caractérisent votre formation continue?

EDIS-CP1-2-3-5-6-8-11 (Éducation-discipline, connaissances diverses en éducation)

4.9		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64 à V-CSÉ-70	1 à 5	45	40	17	2	0	1,8	0,7
	6 à 10	47	69	26	12	6	2,1	0,8
	11 à 15	51	89	24	8	1	2,0	0,6
	16 à 20	49	53	15	1	0	1,7	0,6
	21 à 25	32	48	26	1	4	2,1	0,7
	26 à 30	8	10	3	0	0	1,8	0,6
	30 et +	3	11	4	0	3	2,5	0,9
	Total réponses	235	320	115	24	14		

Sur 708 réponses obtenues aux questions 64 à 70, les 16-20 ans d'expérience sont nettement en accord affichant une moyenne de (1,7) suivis de près des 1-5 ans et des 26-30 ans (1,8), des 11-15 ans (2,0) et des 6-10 ans (2,1), tandis que les 30 ans et plus se révèlent plus près de l'indifférence avec une moyenne de (2,5). Malgré une entente moyenne à faible (0,6 à 0,9), le total des réponses témoigne un accord manifeste des enseignants, de plus de trois fois et demie, en faveur des visées de formation du CSÉ : (555 vs 153).

Tableau 4.10

Pourcentages, moyennes et écarts types «Synthèse du Conseil supérieur de l'éducation 1999»

Quel est votre degré d'accord ou de désaccord que de telles visées caractérisent votre formation continue?

Synthèse du Conseil supérieur de l'éducation 1999

4.10		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-PFC-71 à V-PFC-76	1 à 5	15	31	13	31	0	2,7	1,0
	6 à 10	21	55	29	31	2	2,6	0,9
	11 à 15	27	57	24	28	8	2,5	1,0
	16 à 20	19	32	26	25	0	2,6	0,9
	21 à 25	8	47	24	16	1	2,5	0,8
	26 à 30	2	11	2	3	0	2,3	0,7
	30 et +	0	9	2	7	0	2,9	0,9
	Total réponses	92	242	120	141	11		

Sur 606 réponses obtenues aux questions 71 à 76, dans une mésestimation élevée de l'ensemble des répondants (0,7 à 1,0), tous les groupes d'expérience, sauf les 26 à 30 ans (2,3) tendent vers l'indifférence affichant des moyennes variant entre (2,5) et (2,9). L'ensemble des catégories affichent des écarts types élevés, soit un accord faible entre les répondants. Le total des réponses indiquent cependant leur accord à une formation continue : 334 vs 272.

Tableau 4.11
Pourcentages, moyennes et écarts types «Perceptions des enseignants quant à la pertinence d'une formation continue»

Perceptions des enseignants quant à la pertinence d'une formation continue

4.11		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-FOR-77 à V-FOR-93	1 à 5	41	127	43	33	11	2,4	0,8
	6 à 10	56	190	77	50	16	2,4	0,8
	11 à 15	71	212	56	66	15	2,4	0,9
	16 à 20	46	135	53	34	16	2,4	0,9
	21 à 25	24	136	64	36	12	2,5	0,8
	26 à 30	2	32	6	9	2	2,5	0,8
	30 et +	3	27	11	9	1	2,6	0,8
	Total réponses	243	859	310	237	73		

Sur 1722 réponses obtenues aux questions 77 à 93, les 1-5 ans, 6-10 ans, 11-15 ans et les 16-20 ans sont en accord (2,4), tandis que les 21-25 ans, 26-30 ans et les 30 ans et plus tendent davantage vers l'indifférence (2,5 et 2,6). Les écarts types nous révèlent une entente faible entre les répondants (0,8 et 0,9). Au total des moyennes, près du double des enseignants se prononcent en faveur des formes des diverses d'activités : 1102 vs 620.

Tableau 4.12
 Pourcentages, moyennes et écarts types «Formes que devraient prendre les activités de formation continue»

Formes que devraient prendre les activités de formation continue

4.12		nb de 1	nb de 2	nb de 3	nb de 4	nb de 5	m	
	Années d'expérience	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Moyenne	Écart type
V-APP-94 à	1 à 5	28	84	24	12	2	2,2	0,6
	6 à 10	39	117	51	18	5	2,3	0,7
V-APP-103	11 à 15	38	120	51	27	4	2,3	0,8
	16 à 20	17	88	50	13	0	2,4	0,6
	21 à 25	24	74	45	14	2	2,3	0,7
	26 à 30	5	12	11	1	1	2,4	0,7
	30 et +	4	10	9	7	0	2,6	0,9
Total réponses		155	505	241	92	14		

Enfin, sur 552 réponses aux questions 94-103, ce sont les 1-5 ans qui sont le plus en accord (2,2), suivis de près des autres groupes (2,3 et 2,4) et des 30 ans et plus qui tendent davantage vers l'indifférence (2,6). À l'instar de l'interprétation du tableau précédent, au total des moyennes, près du double des enseignants se prononcent en faveur des diverses activités : 660 vs 347.

ANNEXE V

TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES DONNÉES PAR DISCIPLINES

Description des réponses obtenues aux questions 1 à 103 de l'instrument diagnostique pour l'ensemble des répondants par discipline ainsi que la moyenne et l'écart type des énoncés

Les résultats présentés aux tableaux 5.1 à 5.93 indiquent les réponses obtenues aux questions 1 à 103 de l'instrument diagnostique pour l'ensemble des répondants par discipline ainsi que la moyenne et l'écart type des énoncés.

Tableau 5.1 à 5.8

Questions 1 à 6
Pourcentages, moyennes et écarts types

Il est question ici de contenus de formation d'ordre général (cultures des élèves, milieux scolaires des élèves, collaboration famille-école, évolution et rôle de l'enseignant, diversification des savoirs technologiques. Il s'agit de connaissances issues de la compétence 1 du référentiel ainsi que de la composante Éducation-système social du Cycle de l'éducation.

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

ESC-CP1 (Éducation système social; savoirs et culture dans l'exercice des fonctions enseignantes)

Tableau 5.1 Arts plastiques

	% de 1 Fortement en accord	% de 2 En accord	% de 3 Indifférent	% de 4 En désaccord	% de 5 Fortement en désaccord	n Nombre de répondants	m Moyenne	Écart type
V-ESC-1	50	25	13	13	0	8	1,88	0,88
V-ESC-2	25	38	25	13	0	8	2,25	0,81
V-ESC-3	25	63	13	0	0	8	1,88	0,44
V-ESC-4	13	63	13	13	0	8	2,25	0,63
V-ESC-5	25	63	0	13	0	8	2,00	0,50
V-ESC-6	25	50	13	13	0	8	2,13	0,69

Tableau 5.2 Français

	% de 1 Fortement en accord	% de 2 En accord	% de 3 Indifférent	% de 4 En désaccord	% de 5 Fortement en désaccord	n Nombre de répondants	m Moyenne	Écart type
V-ESC-1	20	60	15	0	5	20	2,10	0,56
V-ESC-2	20	45	25	5	5	20	2,30	0,79
V-ESC-3	25	50	15	5	5	20	2,15	0,73
V-ESC-4	5	50	10	30	5	20	2,80	0,98
V-ESC-5	25	40	20	10	5	20	2,30	0,89
V-ESC-6	45	45	5	5	0	20	1,70	0,63

Tableau 5.3 Anglais

	% de 1 Fortement en accord	% de 2 En accord	% de 3 Indifférent	% de 4 En désaccord	% de 5 Fortement en désaccord	n Nombre de répondants	m Moyenne	Écart type
V-ESC-1	29	43	14	14	0	7	2,14	0,78
V-ESC-2	0	86	14	0	0	7	2,14	0,24
V-ESC-3	57	29	14	0	0	7	1,57	0,65
V-ESC-4	17	17	33	33	0	6	2,83	0,89
V-ESC-5	29	43	29	0	0	7	2,00	0,57
V-ESC-6	14	71	14	0	0	7	2,00	0,29

Tableau 5.4 Univers social

	% de 1 Fortement en accord	% de 2 En accord	% de 3 Indifférent	% de 4 En désaccord	% de 5 Fortement en désaccord	n Nombre de répondants	m Moyenne	Écart type
V-ESC-1	40	30	20	10	0	10	2,00	0,80
V-ESC-2	30	30	40	0	0	10	2,10	0,72
V-ESC-3	20	50	30	0	0	10	2,10	0,54
V-ESC-4	10	40	30	20	0	10	2,60	0,80
V-ESC-5	40	20	30	10	0	10	2,10	0,92
V-ESC-6	40	30	10	20	0	10	2,10	0,94

Tableau 5.5 Éducation physique

	% de 1 Fortement en accord	% de 2 En accord	% de 3 Indifférent	% de 4 En désaccord	% de 5 Fortement en désaccord	n Nombre de répondants	m Moyenne	Écart type
V-ESC-1	0	38	38	25	0	8	2,88	0,66
V-ESC-2	0	67	22	11	0	9	2,44	0,59
V-ESC-3	13	75	0	13	0	8	2,13	0,47
V-ESC-4	11	56	22	11	0	9	2,33	0,67
V-ESC-5	22	67	11	0	0	9	1,89	0,40
V-ESC-6	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62

Tableau 5.6 Mathématiques

	% de 1 Fortement en accord	% de 2 En accord	% de 3 Indifférent	% de 4 En désaccord	% de 5 Fortement en désaccord	n Nombre de répondants	m Moyenne	Écart type
V-ESC-1	33	42	25	0	0	12	1,92	0,62
V-ESC-2	33	33	25	8	0	12	2,08	0,78
V-ESC-3	42	42	17	0	0	12	1,75	0,63
V-ESC-4	23	38	23	15	0	13	2,31	0,84
V-ESC-5	33	42	25	0	0	12	1,92	0,61
V-ESC-6	38	46	8	8	0	13	1,85	0,65

Tableau 5.7 Sciences et technologies

	% de 1 Fortement en accord	% de 2 En accord	% de 3 Indifférent	% de 4 En désaccord	% de 5 Fortement en désaccord	n Nombre de répondants	m Moyenne	Écart type
V-ESC-1	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40
V-ESC-2	22	33	44	0	0	9	2,22	0,69
V-ESC-3	33	44	22	0	0	9	1,89	0,59
V-ESC-4	11	56	33	0	0	9	2,22	0,52
V-ESC-5	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-ESC-6	0	38	38	25	0	8	2,88	0,66

Tableau 5.8 Adaptation scolaire

	% de 1 Fortement en accord	% de 2 En accord	% de 3 Indifférent	% de 4 En désaccord	% de 5 Fortement en désaccord	n Nombre de répondants	m Moyenne	Écart type
V-ESC-1	18	50	25	7	0	28	2,21	0,65
V-ESC-2	14	50	29	7	0	28	2,29	0,65
V-ESC-3	21	54	21	4	0	28	2,07	0,54
V-ESC-4	7	54	36	4	0	28	2,36	0,58
V-ESC-5	14	61	21	4	0	28	2,14	0,50
V-ESC-6	33	56	11	0	0	27	1,78	0,52

Pour les questions 1 à 6, nous constatons que plusieurs enseignants de toutes les disciplines jugent pertinent « en accord » (2) des perfectionnements traitant des différentes cultures (V-ESC-1) dont sont issus les élèves, des milieux scolaires d'où proviennent ceux-ci (V-ESC-2), collaboration école-famille (V-ESC-3), des attentes des parents envers l'école (V-ESC-4), de l'évolution du rôle de l'enseignant (V-ESC-5) ainsi que sur la diversification des savoirs technologiques (V-ESC-6). Cependant quelques différences ressortent. Concernant la pertinence d'un perfectionnement sur la culture dont sont issus les élèves (V-ESC-1), les enseignants d'éducation physique, avec une moyenne de (2,88) démontrent un accord faible. De plus, en ce qui a trait aux attentes des parents (V-ESC-4), et sur la diversification des savoirs technologiques (V-ESC-6), il en est de même pour les enseignants de sciences avec une moyenne de (2,88).

Tableaux 5.9 à 5.16
Questions 7 à 14

Ces énoncés concernent toutes les connaissances relatives au programme de formation en général ainsi qu'à la discipline enseignée. Ces connaissances sont issues de la compétence professionnelle 1 et de la composante Éducation-but/objectif du Cycle de l'éducation.

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

EBO-CP1 (Éducation-but-objectif; programmes d'étude)

Tableau 5.9 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EBO-7	13	50	25	13	0	8	2,38	0,72
V-EBO-8	38	25	25	13	0	8	2,13	0,91
V-EBO-9	13	38	38	13	0	8	2,50	0,75
V-EBO-10	13	50	38	0	0	8	2,25	0,56
V-EBO-11	0	75	25	0	0	8	2,25	0,38
V-EBO-12	0	38	50	13	0	8	2,75	0,56
V-EBO-13	63	38	0	0	0	8	1,38	0,47
V-EBO-14	63	38	0	0	0	8	1,38	0,47

Tableau 5.10 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EBO-7	10	45	35	0	10	20	2,55	0,81
V-EBO-8	32	42	16	0	11	19	2,16	0,86
V-EBO-9	11	37	42	5	5	19	2,58	0,76
V-EBO-10	15	40	20	15	10	20	2,65	1,02
V-EBO-11	11	32	42	5	11	19	2,74	0,83
V-EBO-12	20	10	55	5	10	20	2,75	0,85
V-EBO-13	45	50	5	0	0	20	1,60	0,54
V-EBO-14	55	40	5	0	0	20	1,50	0,55

Tableau 5.11 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EBO-7	14	57	29	0	0	7	2,14	0,49
V-EBO-8	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-EBO-9	33	33	33	0	0	6	2,00	0,67
V-EBO-10	14	43	29	14	0	7	2,43	0,78
V-EBO-11	14	57	29	0	0	7	2,14	0,49
V-EBO-12	0	33	0	50	17	6	3,50	1,00
V-EBO-13	43	43	0	14	0	7	1,86	0,73
V-EBO-14	29	57	0	14	0	7	2,00	0,57

Tableau 5.12 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EBO-7	20	10	50	10	10	10	2,80	0,88
V-EBO-8	40	30	10	20	0	10	2,10	0,94
V-EBO-9	0	40	40	10	10	10	2,90	0,72
V-EBO-10	10	40	30	0	20	10	2,80	1,00
V-EBO-11	0	30	50	20	0	10	2,90	0,54
V-EBO-12	0	40	20	20	20	10	3,20	1,04
V-EBO-13	50	30	10	10	0	10	1,80	0,80
V-EBO-14	50	20	20	10	0	10	1,90	0,90

Tableau 5.13 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EBO-7	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62
V-EBO-8	0	89	0	0	11	9	2,33	0,59
V-EBO-9	22	56	11	0	11	9	2,22	0,79
V-EBO-10	33	33	33	0	0	9	2,00	0,67
V-EBO-11	11	22	44	22	0	9	2,78	0,74
V-EBO-12	0	44	33	11	11	9	2,89	0,79
V-EBO-13	67	33	0	0	0	9	1,33	0,44
V-EBO-14	56	44	0	0	0	9	1,44	0,49

Tableau 5.14 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EBO-7	23	69	8	0	0	13	1,85	0,39
V-EBO-8	38	54	0	8	0	13	1,77	0,59
V-EBO-9	31	54	0	15	0	13	2,00	0,62
V-EBO-10	8	42	50	0	0	12	2,42	0,58
V-EBO-11	8	50	33	0	8	12	2,50	0,75
V-EBO-12	8	38	31	15	8	13	2,77	0,86
V-EBO-13	69	31	0	0	0	13	1,31	0,43
V-EBO-14	46	46	8	0	0	13	1,62	0,57

Tableau 5.15 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EBO-7	0	44	56	0	0	9	2,56	0,49
V-EBO-8	0	89	11	0	0	9	2,11	0,20
V-EBO-9	0	89	11	0	0	9	2,11	0,20
V-EBO-10	0	56	44	0	0	9	2,44	0,49
V-EBO-11	0	56	44	0	0	9	2,44	0,49
V-EBO-12	0	44	44	11	0	9	2,67	0,59
V-EBO-13	22	78	0	0	0	9	1,78	0,35
V-EBO-14	33	67	0	0	0	9	1,67	0,44

Tableau 5.16 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EBO-7	4	67	26	4	0	27	2,30	0,49
V-EBO-8	7	57	32	4	0	28	2,32	0,56
V-EBO-9	7	57	29	7	0	28	2,36	0,60
V-EBO-10	7	54	36	4	0	28	2,36	0,58
V-EBO-11	4	54	36	7	0	28	2,46	0,60
V-EBO-12	0	29	46	21	4	28	2,82	0,57
V-EBO-13	29	64	4	4	0	28	1,82	0,47
V-EBO-14	25	64	11	0	0	28	1,86	0,43

Les résultats présentés dans les tableaux 4.19.9 à 4.19.16 traitent de la variable éducation-but-objectif du cycle de l'éducation. Un peu moins de la moitié des disciplines 3/8: français, univers social et sciences démontrent un accord faible à la pertinence de recevoir une formation sur la mission des programmes (V-EBO-7) (2,55 à 2,80). Pour les autres, arts, anglais, éducation physique, mathématiques et adaptation scolaire, ils sont en accord.

En ce qui concerne les rapports aux savoirs disciplinaires (V-EB0-8), l'ensemble des enseignants se disent en accord. Pour la pertinence du concept de développement de compétences (V-EB0-9), les enseignants de français, arts et d'univers social se disent d'accord mais aussi près de l'indifférence (2,5 à 2,9). Les autres sont en accord. Le concept de socioconstructivisme (V-EBO-10) suscite aussi un accord faible (2,65 et 2,80) chez certains enseignants de français et d'univers social contrairement aux autres qui démontrent un accord moyen. Concernant les domaines généraux de formation (V-EBO-11), la moitié des disciplines se rapproche de l'indifférence : français, univers social, éducation physique et mathématiques contrairement aux autres qui sont en accord. On dénote chez la majorité des enseignants un accord très faible « aux autres compétences » (V-EBO-12), mais plus encore pour les enseignants d'anglais qui démontrent un désaccord (3,5).

Enfin, concernant les connaissances, concepts relatifs à leur discipline (V-EBO-14), ils jugent pertinent de recevoir des formations à ce propos (en accord) avec des moyennes de (1,38 à 2). Il en est de même pour les formations sur leur domaine de formation (V-EBO-13) (1,38 à 1,86).

Tableaux 5.17 à 5.24

Questions 15 à 20

L'éducation-finalité consiste en la finalité de l'éducation; le développement global de l'élève sur lequel repose les valeurs des enseignants et par conséquent leur vision de l'éducation, de la réussite scolaire et éducative, de leur appropriation et de leur rôle dans l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite de l'école. Ces connaissances sont associées aussi à la compétence professionnelle 1.

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

EF-CP1 (Éducation- finalité; mission éducative)

Tableau 5.17 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EF-15	13	50	25	13	0	8	2,38	0,72
V-EF-16	13	13	25	50	0	8	3,13	0,88
V-EF-17	25	50	13	13	0	8	2,13	0,69
V-EF-18	25	38	25	13	0	8	2,25	0,81
V-EF-19	13	50	38	0	0	8	2,25	0,56
V-EF-20	0	50	50	0	0	8	2,50	0,50

Tableau 5.18 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EF-15	30	20	20	20	10	20	2,60	1,20
V-EF-16	15	30	20	30	5	20	2,80	1,02
V-EF-17	30	45	15	5	5	20	2,10	0,75
V-EF-18	30	35	20	10	5	20	2,25	0,93
V-EF-19	15	40	35	5	5	20	2,45	0,80
V-EF-20	15	50	25	5	5	20	2,35	0,76

Tableau 5.19 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EF-15	0	50	17	33	0	6	2,83	0,83
V-EF-16	0	29	43	14	14	7	3,14	0,78
V-EF-17	29	43	14	14	0	7	2,14	0,78
V-EF-18	29	29	29	14	0	7	2,29	0,90
V-EF-19	0	57	29	14	0	7	2,57	0,65
V-EF-20	14	43	43	0	0	7	2,29	0,61

Tableau 5.20 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart Type
V-EF-15	50	20	20	10	0	10	2,90	0,92
V-EF-16	10	30	30	20	10	10	3,10	0,94
V-EF-17	0	40	30	10	20	10	2,90	0,90
V-EF-18	0	50	20	20	10	10	2,80	0,84
V-EF-19	10	30	30	30	0	10	2,90	1,08
V-EF-20	0	60	0	30	10	10	2,60	0,84

Tableau 5.21 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EF-15	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40
V-EF-16	0	44	44	11	0	9	2,67	0,59
V-EF-17	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40
V-EF-18	11	78	11	0	0	9	2,00	0,22
V-EF-19	0	44	44	11	0	9	2,67	0,59
V-EF-20	11	33	44	11	0	9	2,56	0,72

Tableau 5.22 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EF-15	15	62	15	8	0	13	2,15	0,54
V-EF-16	8	67	17	8	0	12	2,25	0,54
V-EF-17	33	50	17	0	0	12	1,83	0,56
V-EF-18	33	42	25	0	0	12	1,92	0,61
V-EF-19	23	62	15	0	0	13	1,92	0,43
V-EF-20	23	54	15	8	0	13	2,08	0,58

Tableau 5.23 Sciences et technologie

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EF-15	0	56	33	11	0	9	2,56	0,62
V-EF-16	0	33	56	11	0	9	2,78	0,52
V-EF-17	11	89	0	0	0	9	1,89	0,20
V-EF-18	11	89	0	0	0	9	1,89	0,20
V-EF-19	0	56	44	0	0	9	2,44	0,49
V-EF-20	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40

Tableau 5.24 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EF-15	7	46	32	14	0	28	2,54	0,72
V-EF-16	4	29	54	14	0	28	2,79	0,58
V-EF-17	18	54	25	4	0	28	2,14	0,56
V-EF-18	14	57	29	0	0	28	2,14	0,49
V-EF-19	15	48	30	7	0	27	2,30	0,67
V-EF-20	11	52	30	4	4	27	2,19	0,69

Concernant la pertinence de formation sur les buts de l'éducation (V-EF-15), plus de la moitié des enseignants démontrent un accord de moyen à faible (2,54 à 2,90). Les enseignants d'arts, d'éducation physique et de mathématiques sont toutefois en accord (2,11 à 2,38). Concernant la pertinence de formation sur la structure du système scolaire québécois (V-EF-16), nous constatons un accord faible des enseignants de français, éducation physique, sciences et adaptation scolaire (2,67 à 2,80) sauf pour les enseignants de mathématiques qui sont en accord (2,25). Les enseignants en arts, anglais et univers social sont indifférents (3,10 à 3,14). Tous semblent en accord sur la pertinence de formation sur le concept de réussite scolaire (V-EF-17) et de réussite éducative (V-EF-18) (1,83 à 2,29) sauf les enseignants d'univers social qui tendent fortement vers l'indifférence (2,90 et 2,80). Enfin, concernant la pertinence de formation sur l'appropriation et le rôle des enseignants dans l'élaboration du projet éducatif (V-EF-19), plus de la moitié sont en accord sauf les enseignants d'anglais, d'univers social et d'éducation physique qui soulèvent un accord de moyen à faible (2,57 à

2,90). Pour l'appropriation et de rôle des enseignants du plan de réussite (V-EF-20), les enseignants d'arts, d'univers social et d'éducation physique démontrent un accord moyen (2,50 à 2,56).

Tableaux 5.25 à 5.56

Questions 21 à 41

L'éducation-processus fait référence à la situation pédagogique (SOMA) et au processus d'apprentissage. Ces connaissances se retrouvent dans la compétence professionnelle 1. D'ailleurs, nous avons jugé pertinent de regrouper les trois questions (21-22-23), car c'est sur ces contenus que repose tout apprentissage des élèves. Plusieurs composantes se rattachent à la situation pédagogique (SOMA) et au processus d'apprentissage : relation agent-sujet, agent-sujet; sujet-objet, objet-sujet; agent-objet, objet-agent. Ces différentes « relations » nous amène vers différents contenus de formation que nous avons regroupée comme suit :

- Tableau 5.24 Situation pédagogique et processus d'apprentissage (questions 21 à 23);
- Tableau 5.25 La planification (questions 24 à 26);
- Tableau 5.26 Connaissances relatives à l'évaluation (questions 27 à 33);
- Tableau 5.27 Connaissances relatives relation agent-sujet et sujet-agent (questions 34-41).

Tableaux 5.25 à 5.32
Questions 21 à 23

Situation pédagogique et processus d'apprentissage

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.)

Tableau 5.25 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-21	25	63	13	0	0	8	1,88	0,44
V-EP-22	25	38	25	13	0	8	2,25	0,81
V-EP-23	13	50	13	25	0	8	2,50	0,88

Tableau 5.26 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-21	35	50	10	0	5	20	1,90	0,63
V-EP-22	15	40	35	5	5	20	2,45	0,80
V-EP-23	20	60	15	5	0	20	2,05	0,48

Tableau 5.27 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-21	43	43	14	0	0	7	1,71	0,61
V-EP-22	29	29	43	0	0	7	2,14	0,73
V-EP-23	33	33	33	0	0	6	2,00	0,67

Tableau 5.28 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-21	30	50	10	10	0	10	2,00	0,60
V-EP-22	10	70	10	10	0	10	2,20	0,52
V-EP-23	30	20	20	20	10	10	2,60	1,20

Tableau 5.29 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-21	33	67	0	0	0	9	1,67	0,44
V-EP-22	11	44	33	11	0	9	2,44	0,72
V-EP-23	11	44	44	0	0	9	2,33	0,59

Tableau 5.30 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-21	46	46	8	0	0	13	1,62	0,57
V-EP-22	8	85	8	0	0	13	2,00	0,15
V-EP-23	38	54	8	0	0	13	1,69	0,53

Tableau 5.31 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-21	33	67	0	0	0	9	1,67	0,44
V-EP-22	11	56	33	0	0	9	2,22	0,52
V-EP-23	0	78	22	0	0	9	2,22	0,35

Tableau 5.32 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-21	36	64	0	0	0	28	1,64	0,46
V-EP-22	21	54	25	0	0	28	2,04	0,48
V-EP-23	21	57	21	0	0	28	2,00	0,43

Tous les enseignants sans exception considèrent pertinent une formation traitant du processus d'apprentissage (V-EP-21) (1,62 à 2). Concernant un perfectionnement traitant de la situation pédagogique (V-EP-22) ainsi qu'une formation sur le matériel approuvé par le MÉLS (V-EP-23), nous notons un accord manifeste à moyen (2 à 2,6).

Tableaux 5.33 à 5.40
Questions 24 à 26

La planification

EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.)

Jugez-vous pertinent des perfectionnements ayant pour objet :

Tableau 5.33 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-24	14	71	0	14	0	7	2,14	0,53
V-EP-25	38	25	0	38	0	8	2,38	1,22
V-EP-26	38	38	13	13	0	8	2,00	0,75

Tableau 5.34 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-24	20	55	15	10	0	20	2,15	0,63
V-EP-25	20	40	25	15	0	20	2,35	0,82
V-EP-26	20	50	25	0	5	20	2,20	0,68

Tableau 5.35 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-24	33	33	33	0	0	6	2,00	0,67
V-EP-25	14	57	0	29	0	7	2,43	0,90
V-EP-26	33	50	0	17	0	6	2,00	0,67

Tableau 5.36 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-24	30	50	20	0	0	10	1,90	0,54
V-EP-25	30	60	10	0	0	10	1,80	0,48
V-EP-26	40	50	10	0	0	10	1,70	0,56

Tableau 5.37 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-24	33	44	22	0	0	9	1,89	0,59
V-EP-25	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40
V-EP-26	22	67	11	0	0	9	1,89	0,40

Tableau 5.38 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-24	46	31	15	8	0	13	1,85	0,78
V-EP-25	15	46	38	0	0	13	2,23	0,59
V-EP-26	15	62	23	0	0	13	2,08	0,43

Tableau 5.39 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-24	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-EP-25	11	67	11	11	0	9	2,22	0,57
V-EP-26	11	67	11	11	0	9	2,22	0,57

Tableau 5.40 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-24	39	50	7	4	0	28	1,75	0,59
V-EP-25	14	64	18	4	0	28	2,11	0,45
V-EP-26	21	57	18	4	0	28	2,04	0,48

En ce qui a trait au concept de planification (V-EP-24-25-26), tous les enseignants sont en accord sur la pertinence de recevoir de la formation (1,70 à 2,38).

Tableaux 5.41 à 5.56
Questions 27 à 33

Connaissances relatives à l'évaluation

EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.)

Tableau 5.41 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-27	13	63	25	0	0	8	2,13	0,44
V-EP-28	13	38	25	25	0	8	2,63	0,88
V-EP-29	13	50	13	25	0	8	2,50	0,88
V-EP-30	14	57	29	0	0	7	2,14	0,49
V-EP-31	14	29	43	14	0	7	2,57	0,78
V-EP-32	13	38	38	13	0	8	2,50	0,75
V-EP-33	13	38	13	38	0	8	2,75	1,00

Tableau 5.42 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-27	20	30	50	0	0	20	2,30	0,70
V-EP-28	20	30	35	10	5	20	2,50	0,90
V-EP-29	20	25	35	10	10	20	2,65	0,99
V-EP-30	30	50	15	5	0	20	1,95	0,57
V-EP-31	20	45	35	0	0	20	2,15	0,60
V-EP-32	15	45	40	0	0	20	2,25	0,60
V-EP-33	15	30	50	5	0	20	2,45	0,71

Tableau 5.43 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-27	50	33	0	17	0	6	1,83	0,83
V-EP-28	33	33	33	0	0	6	2,00	0,67
V-EP-29	33	50	17	0	0	6	1,83	0,56
V-EP-30	43	57	0	0	0	7	1,57	0,49
V-EP-31	33	33	33	0	0	6	2,00	0,67
V-EP-32	29	43	29	0	0	7	2,00	0,57
V-EP-33	0	43	43	14	0	7	2,71	0,61

Tableau 5.44 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-27	40	40	10	10	0	10	1,90	0,72
V-EP-28	20	20	20	20	20	10	3,00	1,20
V-EP-29	20	30	10	10	30	10	3,00	1,40
V-EP-30	40	50	10	0	0	10	1,70	0,56
V-EP-31	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62
V-EP-32	20	40	40	0	0	10	2,20	0,64
V-EP-33	20	50	30	0	0	10	2,10	0,54

Tableau 5.45 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-27	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-EP-28	0	78	0	22	0	9	2,44	0,69
V-EP-29	0	78	11	0	11	9	2,44	0,69
V-EP-30	44	56	0	0	0	9	1,56	0,49
V-EP-31	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62
V-EP-32	11	56	11	22	0	9	2,44	0,81
V-EP-33	11	56	11	22	0	9	2,44	0,81

Tableau 5.46 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-27	15	62	15	8	0	13	2,15	0,54
V-EP-28	15	62	15	8	0	13	2,15	0,54
V-EP-29	8	67	17	8	0	12	2,25	0,54
V-EP-30	31	62	8	0	0	13	1,77	0,47
V-EP-31	25	58	0	8	8	12	2,17	0,78
V-EP-32	17	67	8	8	0	12	2,08	0,47
V-EP-33	17	75	0	8	0	12	2,00	0,33

Tableau 5.47 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-27	11	78	11	0	0	9	2,00	0,22
V-EP-28	0	67	33	0	0	9	2,33	0,44
V-EP-29	11	56	33	0	0	9	2,22	0,52
V-EP-30	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-EP-31	0	67	33	0	0	9	2,33	0,44
V-EP-32	22	44	22	0	11	9	2,33	0,89
V-EP-33	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62

Tableau 5.48 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-27	18	71	7	4	0	28	1,96	0,34
V-EP-28	14	54	29	4	0	28	2,21	0,58
V-EP-29	11	57	21	7	4	28	2,18	0,70
V-EP-30	25	68	7	0	0	28	1,82	0,41
V-EP-31	36	50	11	4	0	28	1,82	0,59
V-EP-32	32	54	14	0	0	28	1,82	0,53
V-EP-33	32	54	11	4	0	28	1,86	0,55

Ce regroupement traite d'évaluation. Les enseignants de toutes les disciplines sont d'accord, donc ils jugent pertinent de recevoir des formations sur la fonction d'évaluation « aide à l'apprentissage » (V-EP-27) et sur divers outils d'évaluation (V-EP-30) (1,83 à 2,30). Pour ce qui est de formations sur la fonction de reconnaissance de la compétence (V-EO-28) et sur les cadres d'évaluation (V-EP-29), les enseignants en arts, en français, et éducation physique tendent vers l'indifférence avec une moyenne de (2,44 à 2,65). Les enseignants d'univers social sont nettement indifférents avec une moyenne de (3). En ce qui concerne les mesures d'adaptation, de flexibilité et de modification (V-EP-31-32-33), les enseignants d'arts démontrent un accord de moyen à faible à ces formations (2,5 à 2,75). Les enseignants d'anglais sont aussi indifférents au concept de modification (V-EP-33) (2,71).

Tableaux 5.49 à 5.56
Questions 34 à 41

Connaissances relatives relation agent-sujet et sujet-agent

EP-CP1 (Éducation-processus; stratégies d'enseignement, approches, gestion de classe, planification, portrait des élèves, besoins des élèves, matériel, évaluation, différenciation, dossier des élèves, ressources, etc.)

Tableau 5.49 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-34	13	75	13	0	0	8	2,00	0,25
V-EP-35	38	38	0	25	0	8	2,13	0,94
V-EP-36	25	63	13	0	0	8	1,88	0,44
V-EP-37	13	63	25	0	0	8	2,13	0,44
V-EP-38	25	25	25	25	0	8	2,50	1,00
V-EP-39	13	63	13	13	0	8	2,25	0,63
V-EP-40	25	25	50	0	0	8	2,25	0,75
V-EP-41	38	25	38	0	0	8	2,00	0,75

Tableau 5.50 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-34	20	50	15	10	5	20	2,30	0,82
V-EP-35	25	45	10	10	10	20	2,35	0,99
V-EP-36	10	65	10	10	5	20	2,35	0,73
V-EP-37	15	50	20	5	10	20	2,45	0,89
V-EP-38	20	45	15	10	10	20	2,45	0,99
V-EP-39	15	60	15	5	5	20	2,25	0,68
V-EP-40	20	45	25	0	10	20	2,35	0,86
V-EP-41	15	35	40	0	10	20	2,55	0,85

Tableau 5.51 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-34	57	14	14	14	0	7	1,86	0,98
V-EP-35	57	29	14	0	0	7	1,57	0,65
V-EP-36	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-EP-37	29	71	0	0	0	7	1,71	0,41
V-EP-38	43	43	14	0	0	7	1,71	0,61
V-EP-39	29	43	29	0	0	7	2,00	0,57
V-EP-40	43	43	0	14	0	7	1,86	0,73
V-EP-41	14	71	0	14	0	7	2,14	0,53

Tableau 5.52 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-34	10	70	10	10	0	10	2,20	0,52
V-EP-35	20	30	40	0	10	10	2,50	0,90
V-EP-36	40	20	30	10	0	10	2,10	0,92
V-EP-37	10	30	30	20	10	10	2,90	0,92
V-EP-38	30	50	20	0	0	10	1,90	0,54
V-EP-39	20	40	30	10	0	10	2,30	0,76
V-EP-40	44	33	11	11	0	9	1,89	0,79
V-EP-41	33	11	44	11	0	9	2,33	0,96

Tableau 5.53 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-34	22	67	11	0	0	9	1,89	0,40
V-EP-35	22	67	11	0	0	9	1,89	0,40
V-EP-36	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62
V-EP-37	11	56	22	11	0	9	2,33	0,67
V-EP-38	0	67	22	11	0	9	2,44	0,59
V-EP-39	11	56	22	11	0	9	2,33	0,67
V-EP-40	0	22	67	11	0	9	2,89	0,40
V-EP-41	44	11	22	22	0	9	2,22	1,14

Tableau 5.54 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-34	23	54	8	15	0	13	2,15	0,70
V-EP-35	31	54	0	15	0	13	2,00	0,62
V-EP-36	25	50	8	17	0	12	2,17	0,75
V-EP-37	23	54	8	8	8	13	2,23	0,82
V-EP-38	31	54	8	8	0	13	1,92	0,57
V-EP-39	23	54	15	8	0	13	2,08	0,58
V-EP-40	38	31	15	15	0	13	2,08	0,88
V-EP-41	31	46	15	0	8	13	2,08	0,73

Tableau 5.55 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-34	33	56	0	11	0	9	1,89	0,59
V-EP-35	22	67	11	0	0	9	1,89	0,40
V-EP-36	11	89	0	0	0	9	1,89	0,20
V-EP-37	11	56	33	0	0	9	2,22	0,52
V-EP-38	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44
V-EP-39	22	44	33	0	0	9	2,11	0,59
V-EP-40	11	78	11	0	0	9	2,00	0,22
V-EP-41	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44

Tableau 5.56 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-34	35	46	15	4	0	26	1,88	0,61
V-EP-35	35	42	19	4	0	26	1,92	0,64
V-EP-36	35	46	19	0	0	26	1,85	0,59
V-EP-37	23	42	23	8	4	26	2,08	0,81
V-EP-38	46	35	15	4	0	26	1,77	0,71
V-EP-39	31	50	19	0	0	26	1,88	0,54
V-EP-40	35	46	19	0	0	26	1,85	0,59
V-EP-41	31	31	38	0	0	26	2,08	0,71

Ce regroupement touche particulièrement le sujet et l'agent de la situation pédagogique. Tous les enseignants sont d'accord, donc ils jugent pertinent, des formations sur le lien à établir entre l'enseignant et l'élève (V-EP-34) (1,86 à 2,30). De plus, ils considèrent pertinentes des formations sur le climat propice à l'apprentissage (V-EP-35) (sauf les enseignants d'univers social; accord moyen 2,5), sur l'utilisation des informations du dossier d'aide à l'apprentissage (V-EP-36) (1,85 à 2,35), sur l'élaboration et l'utilisation du plan d'intervention d'un élève (V-EP-37) (sauf les enseignants d'univers social accord très faible 2,90), sur les façons de dresser un portrait juste d'un élève (V-EP-38) (sauf pour les enseignants d'arts; accord moyen 2,5), mais sur le portrait final à tracer d'un élève (V-EP-40), les enseignants d'éducation physique accordent un accord faible (2,89) à cela. Enfin, concernant le rôle des intervenants auprès des élèves (V-EP-41), tous jugent une telle formation pertinente mais les enseignants de français se démarquent avec une moyenne de (2,55).

Tableaux 5.57 à 5.64
Questions 42 à 63

EDIS-CP1-2-3-5-6-8-11 (Éducation-discipline : connaissances diverses en éducation)

L'éducation-discipline forme le cœur de la formation d'un éducateur. Nous retrouvons le vocabulaire, les connaissances et les recherches du domaine de l'Éducation, sans oublier les disciplines contributives:

Connaissances sur la langue d'enseignement (42);
Pédagogie et didactiques (44 à 47);
Diagnostic d'un élève (48);
Docimologie (49);
Design pédagogique (50);
Adaptation scolaire (51);
Gestion de classe (52);
Philosophies de l'éducation (53);
Histoire de l'éducation (54);
Psychologie de l'adolescent (55);
Cerveau et apprentissage (56);
Sociologie (57);
Technologies de l'information et de la documentation (58);
Logiciels d'assistance à l'enseignement-apprentissage (59);
Constitution d'un portfolio (60);
Administration scolaire (61);

Connaissances issues de la recherche en éducation (62);
Évolution et complexité du rôle de l'enseignant (63).

5.57 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-42	13	63	25	0	0	8	2,13	0,44
V-EDIS-43	0	38	50	13	0	8	2,75	0,56
V-EDIS-44	13	38	50	0	0	8	2,38	0,63
V-EDIS-45	13	38	50	0	0	8	2,38	0,63
V-EDIS-46	25	75	0	0	0	8	1,75	0,38
V-EDIS-47	13	75	0	13	0	8	2,13	0,47
V-EDIS-48	25	50	13	13	0	8	2,13	0,69
V-EDIS-49	0	50	38	13	0	8	2,63	0,63
V-EDIS-50	25	50	25	0	0	8	2,00	0,50
V-EDIS-51	13	63	13	13	0	8	2,25	0,63
V-EDIS-52	38	50	13	0	0	8	1,75	0,56
V-EDIS-53	0	63	38	0	0	8	2,38	0,47
V-EDIS-54	0	38	38	13	13	8	3,00	0,75
V-EDIS-55	13	63	25	0	0	8	2,13	0,44
V-EDIS-56	13	50	38	0	0	8	2,25	0,56
V-EDIS-57	25	50	13	13	0	8	2,13	0,69
V-EDIS-58	13	75	13	0	0	8	2,00	0,25
V-EDIS-59	13	75	13	0	0	8	2,00	0,25
V-EDIS-60	25	50	25	0	0	8	2,00	0,50
V-EDIS-61	0	25	38	38	0	8	3,13	0,66
V-EDIS-62	0	63	38	0	0	8	2,38	0,47
V-EDIS-63	0	63	38	0	0	8	2,38	0,47

Tableau 5.58 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-42	30	50	15	0	5	20	2,00	0,60
V-EDIS-43	30	35	20	5	10	20	2,30	0,99
V-EDIS-44	25	30	35	0	10	20	2,40	0,94
V-EDIS-45	20	15	50	10	5	20	2,65	0,86
V-EDIS-46	20	40	35	0	5	20	2,30	0,76
V-EDIS-47	15	45	35	5	0	20	2,30	0,66
V-EDIS-48	25	55	15	5	0	20	2,00	0,50
V-EDIS-49	15	40	35	5	5	20	2,45	0,80
V-EDIS-50	16	42	26	11	5	19	2,47	0,86
V-EDIS-51	16	47	32	5	0	19	2,26	0,65
V-EDIS-52	16	42	37	0	5	19	2,37	0,74
V-EDIS-53	21	21	32	21	5	19	2,68	1,00
V-EDIS-54	21	11	53	11	5	19	2,68	0,85
V-EDIS-55	26	42	26	5	0	19	2,11	0,67
V-EDIS-56	21	47	26	5	0	19	2,16	0,64
V-EDIS-57	10	60	20	10	0	20	2,30	0,62
V-EDIS-58	30	50	20	0	0	20	1,90	0,54
V-EDIS-59	30	45	25	0	0	20	1,95	0,57
V-EDIS-60	15	25	35	20	5	20	2,75	0,90
V-EDIS-61	10	25	30	20	15	20	3,05	0,97
V-EDIS-62	20	40	35	0	5	20	2,30	0,76
V-EDIS-63	20	45	20	5	10	20	2,40	0,92

Tableau 5.59 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart Type
V-EP-42	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-EDIS-43	29	14	43	14	0	7	2,43	0,94
V-EDIS-44	29	71	0	0	0	7	1,71	0,41
V-EDIS-45	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-EDIS-46	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-EDIS-47	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-EDIS-48	33	67	0	0	0	6	1,67	0,44
V-EDIS-49	14	71	14	0	0	7	2,00	0,29
V-EDIS-50	14	29	29	29	0	7	2,71	0,90
V-EDIS-51	29	71	0	0	0	7	1,71	0,41
V-EDIS-52	29	29	43	0	0	7	2,14	0,73
V-EDIS-53	0	14	57	29	0	7	3,14	0,49
V-EDIS-54	0	0	71	29	0	7	3,29	0,41
V-EDIS-55	29	29	43	0	0	7	2,14	0,73
V-EDIS-56	0	57	43	0	0	7	2,43	0,49
V-EDIS-57	17	67	17	0	0	6	2,00	0,33
V-EDIS-58	14	86	0	0	0	7	1,86	0,24
V-EDIS-59	14	71	14	0	0	7	2,00	0,29
V-EDIS-60	29	0	71	0	0	7	2,43	0,82
V-EDIS-61	0	29	71	0	0	7	2,71	0,41
V-EDIS-62	14	57	14	14	0	7	2,29	0,69
V-EDIS-63	43	43	14	0	0	7	1,71	0,61

Tableau 5.60 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-42	33	33	22	11	0	9	2,11	0,81
V-EDIS-43	11	11	22	44	11	9	3,33	0,96
V-EDIS-44	0	44	22	33	0	9	2,89	0,79
V-EDIS-45	22	33	11	22	11	9	2,67	1,19
V-EDIS-46	44	33	22	0	0	9	1,78	0,69
V-EDIS-47	33	44	11	11	0	9	2,00	0,67
V-EDIS-48	22	67	0	11	0	9	2,00	0,44
V-EDIS-49	22	44	11	11	11	9	2,44	1,04
V-EDIS-50	11	78	11	0	0	9	2,00	0,22
V-EDIS-51	22	33	22	11	11	9	2,56	1,06
V-EDIS-52	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44
V-EDIS-53	0	44	33	22	0	9	2,78	0,69
V-EDIS-54	0	56	33	0	11	9	2,67	0,74
V-EDIS-55	0	78	11	0	11	9	2,44	0,69
V-EDIS-56	11	44	33	0	11	9	2,56	0,84
V-EDIS-57	22	44	22	11	0	9	2,22	0,74
V-EDIS-58	44	33	11	0	11	9	2,00	0,89
V-EDIS-59	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-EDIS-60	0	44	22	22	11	9	3,00	0,89
V-EDIS-61	0	11	33	44	11	9	3,56	0,72
V-EDIS-62	0	89	0	11	0	9	2,22	0,40
V-EDIS-63	11	67	11	11	0	9	2,22	0,57

Tableau 5.61 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-42	11	89	0	0	0	9	1,89	0,20
V-EDIS-43	22	22	33	11	11	9	2,67	1,04
V-EDIS-44	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44
V-EDIS-45	11	22	56	11	0	9	2,67	0,67
V-EDIS-46	44	44	11	0	0	9	1,67	0,59
V-EDIS-47	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-EDIS-48	0	56	33	11	0	9	2,56	0,62
V-EDIS-49	22	22	44	11	0	9	2,44	0,84
V-EDIS-50	11	44	22	22	0	9	2,56	0,84
V-EDIS-51	11	56	22	11	0	9	2,33	0,67
V-EDIS-52	22	67	11	0	0	9	1,89	0,40
V-EDIS-53	22	11	33	33	0	9	2,78	0,96
V-EDIS-54	0	22	44	33	0	9	3,11	0,59
V-EDIS-55	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62
V-EDIS-56	22	33	33	11	0	9	2,33	0,81
V-EDIS-57	22	33	33	11	0	9	2,33	0,81
V-EDIS-58	22	22	33	22	0	9	2,56	0,94
V-EDIS-59	33	11	33	22	0	9	2,44	1,06
V-EDIS-60	0	22	67	11	0	9	2,89	0,40
V-EDIS-61	0	22	56	22	0	9	3,00	0,44
V-EDIS-62	0	33	44	22	0	9	2,89	0,59
V-EDIS-63	33	11	33	22	0	9	2,44	1,06

Tableau 5.62 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-42	54	23	23	0	0	13	1,69	0,75
V-EDIS-43	17	58	25	0	0	12	2,08	0,46
V-EDIS-44	15	69	15	0	0	13	2,00	0,31
V-EDIS-45	23	31	38	8	0	12	2,31	0,79
V-EDIS-46	31	62	8	0	0	13	1,77	0,47
V-EDIS-47	31	69	0	0	0	13	1,69	0,43
V-EDIS-48	23	69	0	8	0	13	1,92	0,43
V-EDIS-49	23	46	23	8	0	13	2,15	0,67
V-EDIS-50	15	54	23	8	0	13	2,23	0,63
V-EDIS-51	31	38	23	8	0	13	2,08	0,72
V-EDIS-52	46	23	23	8	0	13	1,92	0,85
V-EDIS-53	0	46	38	15	0	13	2,69	0,64
V-EDIS-54	0	23	62	15	0	13	2,92	0,43
V-EDIS-55	25	50	17	8	0	12	2,08	0,63
V-EDIS-56	25	42	25	8	0	12	2,17	0,72
V-EDIS-57	8	58	33	0	0	12	2,25	0,50
V-EDIS-58	33	67	0	0	0	12	1,67	0,44
V-EDIS-59	58	33	0	8	0	12	1,58	0,68
V-EDIS-60	25	58	8	8	0	12	2,00	0,50
V-EDIS-61	0	50	33	17	0	12	2,67	0,67
V-EDIS-62	17	50	33	0	0	12	2,17	0,56
V-EDIS-63	33	67	0	0	0	12	1,67	0,44

Tableau 5.63 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-42	22	44	22	11	0	9	2,22	0,74
V-EDIS-43	22	22	33	11	11	9	2,67	1,04
V-EDIS-44	11	56	33	0	0	9	2,22	0,52
V-EDIS-45	11	56	33	0	0	9	2,22	0,52
V-EDIS-46	11	78	11	0	0	9	2,00	0,22
V-EDIS-47	22	67	11	0	0	9	1,89	0,40
V-EDIS-48	22	78	0	0	0	9	1,78	0,35
V-EDIS-49	0	67	33	0	0	9	2,33	0,44
V-EDIS-50	11	44	44	0	0	9	2,33	0,59
V-EDIS-51	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44
V-EDIS-52	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44
V-EDIS-53	0	22	78	0	0	9	2,78	0,35
V-EDIS-54	0	33	56	0	11	9	2,89	0,59
V-EDIS-55	22	44	22	0	11	9	2,33	0,89
V-EDIS-56	11	78	0	0	11	9	2,22	0,62
V-EDIS-57	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40
V-EDIS-58	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-EDIS-59	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-EDIS-60	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40
V-EDIS-61	0	22	56	11	11	9	3,11	0,62
V-EDIS-62	0	67	33	0	0	9	2,33	0,44
V-EDIS-63	22	22	56	0	0	9	2,33	0,74

Tableau 5.64 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-EP-42	19	62	15	4	0	26	2,04	0,45
V-EDIS-43	19	46	27	8	0	26	2,23	0,69
V-EDIS-44	8	46	31	12	4	26	2,39	0,78
V-EDIS-45	12	42	35	8	4	26	2,31	0,77
V-EDIS-46	27	54	19	0	0	26	1,92	0,50
V-EDIS-47	19	54	27	0	0	26	2,08	0,50
V-EDIS-48	46	42	4	8	0	26	1,73	0,67
V-EDIS-49	35	35	27	4	0	26	2,00	0,69
V-EDIS-50	8	54	27	8	4	26	2,27	0,72
V-EDIS-51	33	48	15	4	0	27	1,89	0,59
V-EDIS-52	44	41	15	0	0	27	1,70	0,63
V-EDIS-53	4	26	56	11	4	27	2,67	0,58
V-EDIS-54	0	15	59	19	7	27	2,82	0,57
V-EDIS-55	30	44	15	11	0	27	2,07	0,70
V-EDIS-56	30	52	11	7	0	27	1,96	0,57
V-EDIS-57	26	52	15	7	0	27	2,04	0,58
V-EDIS-58	22	56	19	4	0	27	2,04	0,50
V-EDIS-59	11	68	18	4	0	28	2,14	0,44
V-EDIS-60	4	43	36	11	7	28	2,39	0,77
V-EDIS-61	4	22	52	19	4	27	2,78	0,57
V-EDIS-62	11	36	39	11	4	28	2,43	0,78
V-EDIS-63	14	39	36	11	0	28	2,43	0,74

Les énoncés de ce regroupement concernent la composante éducation-discipline du cycle de l'éducation. Il s'agit ici, entre autres, des réseaux de connaissances propres au domaine. Les enseignants de toutes les disciplines sont d'accord, donc ils jugent pertinentes des formations concernant les approches et les stratégies d'enseignement (V-EP-42) (1,86 à 2,22), les principes de pédagogie (V-EDIS-46) et la didactique propre à leur discipline (V-EDIS-47) (1,67 à 2,13), sur des notions d'adaptation scolaire (V-EDIS-51) (1,71 à 2,56), la gestion de classe (V-EDIS-52) (1,70 à 2,37), la psychologie de l'enfant et de l'adolescent (V-EDIS-55) (2,07 à 2,44), l'incidence sur l'apprentissage des milieux socio-économiques (V-EDIS-57) (2,04 à 2,33), des formations sur des notions informatiques (V-EDIS-58) (logiciel d'assistance) (V-EDIS-59) (1,58 à 2,44) et sur l'évolution et la complexité du rôle de l'enseignant (E-EDIS-63) (1,67 à 2,44).

Les enseignants d'univers social se démarquent dans plusieurs catégories. Concernant des formations sur la langue française (V-EDIS-43), ils sont indifférents (3,33). Les enseignants d'éducation physique tendent vers l'indifférence (2,67). Concernant la pédagogie (V-EDIS-44) et la didactique fondamentales (V-EDIS-45), les enseignants d'univers social démontrent un accord faible à moyen (2,89 et 2,67) (français et éducation physique aussi), des notions d'adaptation scolaire (V-EDIS-51), sur la neurologie et sur le cerveau et l'apprentissage (V-EDIS-56). Pour ce qui est de la constitution d'un portfolio (V-EDIS-60), les enseignants d'anglais, de sciences et d'adaptation scolaire jugent pertinente une formation à ce propos tandis que les autres accordent un accord de moyen à faible.

Les enseignants en éducation physique tendent vers l'indifférence à une formation sur la façon de poser un diagnostic (V-EDIS-48) (2,56), sur le design pédagogique (E-EDIS-40) (2,56) (anglais aussi 2,71), sur les technologies de l'information et de la communication (V-EDIS-58) (2,56) ainsi que sur les connaissances issues de la recherche (E-EDIS-62) (2,44).

Enfin, tous les enseignants de toutes les disciplines se rapprochent nettement ou sont indifférents à la formation sur l'administration scolaire et curriculaire (V-EDIS-61) (2,67 à 3,56).

Tableaux 5.65 à 5.72
Questions 64 à 70

Afin d'obtenir un plan de formation continue diversifié et équilibré, le Ministère de l'éducation considérait (1999) que l'on devait prendre en compte les besoins suivants : une solide culture générale, des habiletés relationnelles, une maîtrise de la discipline et des programmes, des compétences dans le domaine de la didactique, de la gestion de classe et de l'évaluation, une connaissance de l'histoire de la profession, des compétences relatives à la recherche-action et à l'innovation, une capacité de fonctionnement autonome et créatif, un esprit critique et la capacité de réflexion sur sa pratique.

Dans une synthèse du Conseil supérieur de l'éducation (1999) la formation initiale et continue des enseignants devrait englober les thèmes suivants:

Quel est votre degré d'accord ou de désaccord que de telles visées caractérisent votre formation continue?

Tableau 5.65 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64	50	38	13	0	0	8	1,63	0,63
V-CSÉ-65	38	63	0	0	0	8	1,63	0,47
V-CSÉ-66	25	75	0	0	0	8	1,75	0,38
V-CSÉ-67	38	63	0	0	0	8	1,63	0,47
V-CSÉ-68	0	50	38	13	0	8	2,63	0,63
V-CSÉ-69	25	63	13	0	0	8	1,88	0,44
V-CSÉ-70	50	50	0	0	0	8	1,50	0,50

Tableau 5.66 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64	55	35	5	0	5	20	1,65	0,72
V-CSÉ-65	50	40	5	0	5	20	1,70	0,72
V-CSÉ-66	65	25	5	0	5	20	1,55	0,72
V-CSÉ-67	50	40	5	0	5	20	1,70	0,70
V-CSÉ-68	10	40	40	0	10	20	2,60	0,80
V-CSÉ-69	25	25	35	5	10	20	2,50	1,00
V-CSÉ-70	40	35	20	0	5	20	1,95	0,76

Tableau 5.67 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64	29	71	0	0	0	7	1,71	0,41
V-CSÉ-65	57	43	0	0	0	7	1,43	0,49
V-CSÉ-66	71	29	0	0	0	7	1,29	0,41
V-CSÉ-67	71	29	0	0	0	7	1,29	0,41
V-CSÉ-68	14	14	57	14	0	7	2,71	0,69
V-CSÉ-69	14	43	43	0	0	7	2,29	0,61
V-CSÉ-70	43	43	14	0	0	7	1,71	0,61

Tableau 5.68 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64	56	33	11	0	0	9	1,56	0,62
V-CSÉ-65	56	22	22	0	0	9	1,67	0,74
V-CSÉ-66	33	44	22	0	0	9	1,89	0,59
V-CSÉ-67	44	33	22	0	0	9	1,78	0,69
V-CSÉ-68	11	44	33	0	11	9	2,56	0,84
V-CSÉ-69	0	44	44	11	0	9	2,67	0,59
V-CSÉ-70	22	33	33	11	0	9	2,33	0,81

Tableau 5.69 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64	0	71	29	0	0	7	2,29	0,41
V-CSÉ-65	33	67	0	0	0	9	1,67	0,44
V-CSÉ-66	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-CSÉ-67	22	67	0	11	0	9	2,00	0,44
V-CSÉ-68	0	22	44	33	0	9	3,11	0,59
V-CSÉ-69	0	67	33	0	0	9	2,33	0,44
V-CSÉ-70	22	78	0	0	0	9	1,78	0,35

Tableau 5.70 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64	33	50	8	8	0	12	1,92	0,61
V-CSÉ-65	50	42	0	8	0	12	1,67	0,67
V-CSÉ-66	25	67	8	0	0	12	1,83	0,42
V-CSÉ-67	50	50	0	0	0	12	1,50	0,50
V-CSÉ-68	18	45	27	9	0	11	2,27	0,71
V-CSÉ-69	18	55	27	0	0	11	2,09	0,50
V-CSÉ-70	36	64	0	0	0	11	1,64	0,46

Tableau 5.71 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64	22	44	22	0	11	9	2,33	0,89
V-CSÉ-65	33	44	0	11	11	9	2,22	1,01
V-CSÉ-66	44	44	11	0	0	9	1,67	0,59
V-CSÉ-67	44	44	11	0	0	9	1,67	0,59
V-CSÉ-68	11	33	44	0	11	9	2,67	0,81
V-CSÉ-69	22	22	44	0	11	9	2,56	0,94
V-CSÉ-70	22	44	33	0	0	9	2,11	0,59

Tableau 5.72 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-CSÉ-64	30	63	7	0	0	27	1,78	0,46
V-CSÉ-65	46	43	11	0	0	28	1,64	0,60
V-CSÉ-66	32	61	7	0	0	28	1,75	0,48
V-CSÉ-67	46	50	4	0	0	28	1,57	0,53
V-CSÉ-68	7	36	36	21	0	28	2,71	0,76
V-CSÉ-69	21	36	29	14	0	28	2,36	0,84
V-CSÉ-70	39	46	11	4	0	28	1,79	0,62

Ce regroupement traite des thèmes énoncés par le Conseil supérieur de l'éducation pour les formations initiale et continue des enseignants.

Tous les enseignants de toutes les disciplines sont d'accord qu'un enseignant possède une culture générale (V-CSÉ-64) (1,63 à 2,33), des habiletés relationnelles (V-CSÉ-65) (1,43 à 2,22), une maîtrise de la discipline et du programme (V-CSÉ-66) (1,29 à 1,89), des compétences didactiques de gestion de classe et d'évaluation (V-CSÉ-67) (1,29 à 1,78), une capacité de fonctionnement autonome ainsi qu'un esprit critique et réflexif (V-CSÉ-70) (1,50 à 2,33).

Là où ils sont partagés, c'est concernant la recherche-action et de l'innovation : enseignants de français, d'univers social et de sciences (V-CSÉ-69) (2,50 à 2,67).

Enfin, tous les groupes, sauf les enseignants de mathématiques, démontrent un accord moyen à faible, certains semblent indifférents (univers social), pour une formation sur l'histoire de la profession (V-CSÉ-68) (2,50 à 3,11).

Tableaux 5.73 à 5.80
Questions 71 à 76

Nous avons jugé nécessaire de questionner les enseignants sur la pertinence du concept de formation continue, sur l'utilité de celle-ci à leur enseignement et à leur évolution personnelle qui en découle et nous avons recueilli leur perception à l'égard d'une culture de formation continue chez les enseignants.

Perceptions des enseignants quant à la pertinence d'une formation continue

Quel est votre degré d'accord ou de désaccord que de telles visées caractérisent votre formation continue?

Tableau 5.73 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-PFC-71	43	57	0	0	0	7	1,57	0,49
V-PFC-72	38	50	0	13	0	8	1,88	0,66
V-PFC-73	13	50	13	25	0	8	2,50	0,88
V-PFC-74	13	50	13	25	0	8	2,50	0,88
V-PFC-75	0	50	38	13	0	8	2,63	0,63
V-PFC-76	0	50	25	25	0	8	2,75	0,75

Tableau 5.74 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-PFC-71	35	30	30	5	0	20	2,05	0,77
V-PFC-72	45	25	15	10	5	20	2,05	0,97
V-PFC-73	5	25	15	45	10	20	3,30	0,97
V-PFC-74	5	45	5	40	5	20	2,95	1,05
V-PFC-75	5	20	30	35	10	20	3,25	0,88
V-PFC-76	5	5	30	55	5	20	3,50	0,70

Tableau 5.75 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-PFC-71	57	43	0	0	0	7	1,43	0,49
V-PFC-72	43	57	0	0	0	7	1,57	0,49
V-PFC-73	29	57	0	14	0	7	2,00	0,57
V-PFC-74	29	57	0	14	0	7	2,00	0,57
V-PFC-75	14	71	0	14	0	7	2,14	0,53
V-PFC-76	0	43	29	29	0	7	2,86	0,73

Tableau 5.76 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-PFC-71	22	33	33	11	0	9	2,33	0,81
V-PFC-72	11	56	33	0	0	9	2,22	0,52
V-PFC-73	11	33	33	22	0	9	2,67	0,81
V-PFC-74	11	44	22	22	0	9	2,56	0,84
V-PFC-75	11	44	22	22	0	9	2,56	0,84
V-PFC-76	0	67	22	11	0	9	2,44	0,59

Tableau 5.77 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-PFC-71	33	56	11	0	0	13	1,78	0,52
V-PFC-72	0	78	11	11	0	12	2,33	0,52
V-PFC-73	0	43	14	43	0	12	3,00	0,86
V-PFC-74	0	38	25	38	0	12	3,00	0,75
V-PFC-75	0	50	25	25	0	13	2,75	0,75
V-PFC-76	0	44	0	56	0	13	3,11	0,99

Tableau 5.78 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-PFC-71	33	58	8	0	0	12	1,75	0,50
V-PFC-72	50	33	17	0	0	12	1,67	0,67
V-PFC-73	8	58	8	25	0	12	2,50	0,83
V-PFC-74	8	50	17	25	0	12	2,58	0,85
V-PFC-75	9	55	9	27	0	11	2,55	0,88
V-PFC-76	8	42	25	25	0	12	2,67	0,83

Tableau 5.79 Sciences et technologie

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-PFC-71	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-PFC-72	33	33	33	0	0	9	2,00	0,67
V-PFC-73	11	22	22	44	0	9	3,00	0,89
V-PFC-74	11	22	33	33	0	9	2,89	0,81
V-PFC-75	0	33	33	22	11	9	3,11	0,81
V-PFC-76	0	44	44	11	0	9	2,67	0,59

Tableau 5.80 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-PFC-71	25	64	11	0	0	28	1,86	0,43
V-PFC-72	29	61	7	4	0	28	1,86	0,49
V-PFC-73	4	21	29	43	4	28	3,04	0,80
V-PFC-74	4	36	25	29	7	28	2,65	0,86
V-PFC-75	4	18	46	32	0	27	3,07	0,60
V-PFC-76	11	14	18	57	0	27	3,21	0,90

Les questions de ce regroupement traitent de la pertinence d'une formation continue (V-PFC-71) et de la pertinence et de l'utilité des contenus de formation offerts dans les écoles (V-PFC-73). Tout d'abord, tous s'entendent pour dire qu'une formation continue est nécessaire (V-PFC-71) (1,43 à 2,33), cependant ils ne sont pas tous d'accord pour dire que

les contenus qu'on leur offre présentement sont pertinents (V-PFC-73) et utiles à leur enseignement (V-PFC-74) (2 à 3,30).

Seulement, les enseignants d'anglais considèrent pertinentes (V-PFC-73) et utiles les formations qu'on leur offre (V-PFC-74) (2).

Enfin, tous les groupes d'enseignants, sauf ceux de l'univers social, soutiennent qu'il n'existe pas de culture de formation continue chez les enseignants (V-PFC-76).

Tableaux 5.81 à 5.88 Questions 77 à 93

Les activités de formation continue des enseignantes et des enseignants du secondaire sont offertes sous différentes formes : participation à des activités extérieures, autoformation, conférences à l'école données par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc.

La forme que devrait prendre les activités de formation continue:

Tableau 5.81 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-FOR-77	13	63	0	13	13	8	2,50	1,00
V-FOR-78	38	63	0	0	0	8	1,63	0,47
V-FOR-79	13	50	13	25	0	8	2,50	0,88
V-FOR-80	25	75	0	0	0	8	1,75	0,38
V-FOR-81	0	75	13	0	13	8	2,50	0,75
V-FOR-82	0	75	25	0	0	8	2,25	0,38
V-FOR-83	13	75	13	0	0	8	2,00	0,25
V-FOR-84	13	75	0	13	0	8	2,13	0,47
V-FOR-85	13	75	13	0	0	8	2,00	0,25
V-FOR-86	13	75	13	0	0	8	2,00	0,25
V-FOR-87	0	38	25	38	0	8	3,00	0,75
V-FOR-88	0	75	13	13	0	8	2,38	0,56
V-FOR-89	0	50	25	13	13	8	2,88	0,88
V-FOR-90	13	38	38	13	0	8	2,50	0,75
V-FOR-91	13	63	0	13	13	8	3,63	1,13
V-FOR-92	38	63	0	0	0	8	2,63	0,78
V-FOR-93	13	50	13	25	0	8	2,25	0,56

Tout juste avec des moyennes oscillant entre 2,5 à 2,88, les enseignants d'arts plastiques tendent vers l'indifférence pour les formes de perfectionnement suivantes: activités de perfectionnement lors des journées pédagogiques (V-FOR-77), participation à une activité professionnelle (V-FOR-79), inscription à un programme universitaire (V-FOR-81), ateliers donnés par des firmes de consultation externe (V-FOR-89) et activités pendant les heures de classe (V-FOR-92).

Tableau 5.82 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-FOR-77	20	45	10	10	15	20	2,55	1,12
V-FOR-78	16	74	11	0	0	19	1,95	0,30
V-FOR-79	20	60	10	5	5	20	2,15	0,64
V-FOR-80	25	55	15	5	0	20	2,00	0,50
V-FOR-81	26	16	26	32	0	19	2,63	1,06
V-FOR-82	15	40	20	25	0	20	2,55	0,91
V-FOR-83	30	45	20	5	0	20	2,00	0,60
V-FOR-84	20	45	25	5	5	20	2,30	0,79
V-FOR-85	40	45	10	5	0	20	1,80	0,64
V-FOR-86	15	55	5	20	5	20	2,45	0,93
V-FOR-87	11	47	5	26	11	19	2,79	1,12
V-FOR-88	10	50	15	10	15	20	2,70	1,04
V-FOR-89	5	50	20	20	5	20	2,70	0,87
V-FOR-90	20	50	30	0	0	20	2,10	0,54
V-FOR-91	5	5	20	40	30	20	3,85	0,81
V-FOR-92	25	45	30	0	0	20	2,05	0,57
V-FOR-93	20	35	35	10	0	20	2,35	0,79

Ils sont indifférents (3,00) avec le fait que ce soit une direction d'école qui donne une formation (V-FOR-87). Notons que ces enseignants tendent vers un désaccord pour des activités de perfectionnement qui se dérouleraient après les heures de classe (V-FOR-91) (3,63).

Leur accord s'exprime cependant pour le fait de participer à des activités extérieures de l'école (V-FOR-78), de l'implication personnelle d'autoformation (V-FOR-80), disponibilité

et partage de lecture dans un but d'agent multiplicateur (V-FOR-82), conférences à l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc. (V-FOR-83), ateliers offerts par le Ministère (V-FOR-84), donnés par des collègues (V-FOR-86) ou des conseillers pédagogiques (V-FOR-88). Les activités pourraient se dérouler durant les heures de classe (V-FOR-92) ou lors d'un congé prolongé (V-FOR-93).

Les enseignants de français démontrent un accord moyen à faible (2,55 à 2,79), avec les formes de perfectionnements suivants : activités de perfectionnement lors des journées pédagogiques (V-FOR-77), inscription à un programme universitaire (V-FOR-81), partage dans un but d'agent multiplicateur (V-FOR-82), avec le fait que ce soit une direction d'école qui donne une formation (V-FOR-87) et que les conseillers pédagogiques donnent des formations (V-FOR-88). Ils tendent fortement vers un désaccord (3,85) avec des activités de perfectionnement qui se dérouleraient après les heures de classe (V-FOR-91). Leur accord est présent pour le fait de participer à des activités extérieures de l'école (V-FOR-78) ou encore à une activité professionnelle (V-FOR-79), de l'implication personnelle d'autoformation (V-FOR-80), conférences à l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc. (V-FOR-83), ateliers offerts par le Ministère (V-FOR-84), par un professeur-chercheur universitaire (V-FOR-85) possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné, donnés par des collègues (V-FOR-86). Ces activités pourraient faire appel aux technologies de l'information (V-FOR-90). Les activités pourraient se dérouler pendant les heures de classe (V-FOR-92) ou lors d'un congé prolongé (V-FOR-93).

Tableau 5.83 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-FOR-77	17	17	17	50	0	6	3,00	1,00
V-FOR-78	29	71	0	0	0	7	1,71	0,41
V-FOR-79	33	50	17	0	0	6	1,83	0,56
V-FOR-80	43	57	0	0	0	7	1,57	0,49
V-FOR-81	33	17	17	33	0	6	2,50	1,17
V-FOR-82	29	43	29	0	0	7	2,00	0,57
V-FOR-83	29	71	0	0	0	7	1,71	0,41
V-FOR-84	14	71	14	0	0	7	2,00	0,29
V-FOR-85	14	57	29	0	0	7	2,14	0,49
V-FOR-86	0	83	0	17	0	6	2,33	0,56
V-FOR-87	0	57	29	14	0	7	2,57	0,65
V-FOR-88	14	71	14	0	0	7	2,00	0,29
V-FOR-89	14	29	14	43	0	7	2,86	1,02
V-FOR-90	17	67	17	0	0	6	2,00	0,33
V-FOR-91	0	0	14	57	29	7	4,14	0,49
V-FOR-92	57	29	14	0	0	7	1,57	0,65
V-FOR-93	14	57	14	14	0	7	2,29	0,69

Démontrant un accord moyen à faible de (2,50 à 2,86), les enseignants d'anglais sont indifférents avec les formes de perfectionnements suivants : participation à une journée pédagogique à l'école (V-FOR77), inscription à un programme universitaire (V-FOR-81), avec le fait que ce soit une direction d'école qui donne une formation (V-FOR-87) ou par des ateliers donnés par des firmes de consultation externe (V-FOR-89). Ils sont en désaccord (4,14) avec des activités de perfectionnement qui se dérouleraient après les heures de classe (V-FOR-91). Leur accord est présent pour le fait de participer à des activités extérieures de l'école (V-FOR-78) ou encore à une activité professionnelle (V-FOR-79), de l'implication personnelle d'autoformation (V-FOR-80), disponibilité et partage de lectures dans un but d'agent multiplicateur (V-FOR-82), conférences à l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc. (V-FOR-83), ateliers offerts par le Ministère (V-FOR-84), par un professeur-chercheur universitaire (V-FOR-85) possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné, donnés par des collègues (V-FOR-86) ou par les conseillers pédagogiques (V-FOR-88). Ces activités pourraient faire appel aux technologies

de l'information (V-FOR-90). Les activités pourraient se dérouler pendant les heures de classe (V-FOR-92) ou lors d'un congé prolongé (V-FOR-93).

Tableau 5.84 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-FOR-77	22	33	22	0	22	9	2,67	1,19
V-FOR-78	33	56	0	0	11	9	2,00	0,67
V-FOR-79	11	56	22	0	11	9	2,44	0,81
V-FOR-80	33	33	11	11	11	9	2,33	1,11
V-FOR-81	0	44	0	33	22	9	3,33	1,19
V-FOR-82	11	33	11	33	11	9	3,00	1,11
V-FOR-83	44	56	0	0	0	9	1,56	0,49
V-FOR-84	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62
V-FOR-85	22	44	11	11	11	9	2,44	1,04
V-FOR-86	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44
V-FOR-87	0	33	33	11	22	9	3,22	0,96
V-FOR-88	11	67	0	0	22	9	2,56	1,09
V-FOR-89	0	22	33	22	22	9	3,44	0,94
V-FOR-90	11	78	0	0	11	9	2,22	0,62
V-FOR-91	11	11	33	22	22	9	3,33	1,04
V-FOR-92	22	56	0	0	22	9	2,44	1,14
V-FOR-93	0	44	33	11	11	9	2,89	0,79

Tout juste avec des moyennes oscillant entre (3 à 3,44), les enseignants d'univers social se démarquent par leur indifférence quant aux formes de perfectionnements suivants : inscription à un programme universitaire (V-FOR-81), disponibilité et partage de lectures dans un but d'agent multiplicateur (V-FOR-82), avec le fait que ce soit une direction d'école qui donne une formation (V-FOR-87), par des ateliers donnés par des firmes de consultation externe (V-FOR-89) et au fait que les activités se déroulent après les heures de classe (V-FOR-91). En ce qui a trait à une formation lors d'une journée pédagogique à l'école (V-FOR-77) ou des formations données par des conseillers pédagogiques (V-FOR-88), nous notons un accord moyen (2,67 et 2,56). Leur accord est présent pour le fait de participer à des activités extérieures de l'école (V-FOR-78) ou encore à une activité professionnelle (V-FOR-79), de l'implication personnelle d'autoformation (V-FOR-80), conférences à

l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc. (V-FOR-83), ateliers offerts par le Ministère (V-FOR-84), par un professeur-chercheur universitaire (V-FOR-85) possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné ou donnés par des collègues. Ces activités pourraient faire appel aux technologies de l'information (V-FOR-90). Les activités pourraient se dérouler pendant les heures de classe (V-FOR-91).

Tableau 5.85 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-FOR-77	22	33	11	33	0	9	2,56	1,06
V-FOR-78	33	56	0	11	0	9	1,89	0,59
V-FOR-79	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44
V-FOR-80	33	56	11	0	0	9	1,78	0,52
V-FOR-81	11	22	22	33	11	9	3,11	1,01
V-FOR-82	11	44	33	11	0	9	2,44	0,72
V-FOR-83	33	44	11	11	0	9	2,00	0,67
V-FOR-84	22	44	11	22	0	9	2,33	0,89
V-FOR-85	22	67	0	11	0	9	2,00	0,44
V-FOR-86	11	56	33	0	0	9	2,22	0,52
V-FOR-87	11	44	33	11	0	9	2,44	0,72
V-FOR-88	0	56	44	0	0	9	2,44	0,49
V-FOR-89	22	22	33	22	0	9	2,56	0,94
V-FOR-90	22	44	22	11	0	9	2,22	0,74
V-FOR-91	0	0	11	67	22	9	4,11	0,40
V-FOR-92	22	44	22	11	0	9	2,22	0,74
V-FOR-93	11	56	11	22	0	9	2,44	0,81

Les enseignants d'éducation physique sont indifférents avec la forme de perfectionnements suivants : inscription à un programme universitaire (V-FOR-81) (3,11). Ils tendent vers l'indifférence pour leur participation à une journée pédagogique à l'école (V-FOR-77) (2,56), disponibilité et partage de lectures dans un but d'agent multiplicateur (V-FOR-82) (2,44), avec le fait que ce soit une direction d'école qui donne une formation (V-FOR-87) (2,44), les conseillers pédagogiques (V-FOR-88) (2,44) ou par des ateliers donnés par des firmes de consultation externe (V-FOR-89) (2,56). Ils sont en désaccord avec le fait que les activités se déroulent après les heures de classe (V-FOR-91) (4,11). Leur accord est présent (1,78 à 2,33)

pour le fait de participer à des activités extérieures de l'école (V-FOR-78) ou encore à une activité professionnelle (V-FOR-79), de l'implication personnelle d'autoformation (V-FOR-80), conférences à l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc. (V-FOR-83), ateliers offerts par le Ministère (V-FOR-84), par un professeur-chercheur universitaire (V-FOR-85) possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné ou donnés par des collègues. Ces activités pourraient faire appel aux technologies de l'information (V-FOR-90). Les activités pourraient se dérouler pendant les heures de classe (V-FOR-91).

Tableau 5.86 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-FOR-77	0	58	8	17	17	12	2,92	1,07
V-FOR-78	8	92	0	0	0	12	1,92	0,15
V-FOR-79	8	75	8	8	0	12	2,17	0,44
V-FOR-80	0	75	0	25	0	12	2,50	0,75
V-FOR-81	0	33	8	58	0	12	3,25	0,88
V-FOR-82	8	50	42	0	0	12	2,33	0,56
V-FOR-83	17	83	0	0	0	12	1,83	0,28
V-FOR-84	33	67	0	0	0	12	1,67	0,44
V-FOR-85	25	75	0	0	0	12	1,75	0,38
V-FOR-86	0	75	8	17	0	12	2,42	0,63
V-FOR-87	0	67	8	25	0	12	2,58	0,78
V-FOR-88	17	67	8	8	0	12	2,08	0,47
V-FOR-89	8	58	25	0	8	12	2,42	0,72
V-FOR-90	33	50	17	0	0	12	1,83	0,56
V-FOR-91	8	8	17	50	17	12	3,58	0,89
V-FOR-92	0	58	8	33	0	12	2,75	0,88
V-FOR-93	9	55	18	18	0	11	2,45	0,76

Les enseignants de mathématiques tendent fortement vers l'indifférence quant aux formes de perfectionnements suivants : participation à une journée pédagogique à l'école (V-FOR-77) (2,92), de l'implication personnelle d'autoformation (V-FOR-80) (2,50), avec le fait que ce soit une direction d'école qui donne une formation (V-FOR-87) (2,58), et que les activités puissent se dérouler pendant les heures de classe (V-FOR-92) (2,75). Leur indifférence est

manifeste pour une inscription à un programme universitaire (V-FOR-81) (3,25). Ils sont en désaccord (3,58) au fait que les activités se déroulent après les heures de classe (V-FOR-91). Leur accord est présent pour le fait de participer à des activités extérieures de l'école (V-FOR-78) ou encore à une activité professionnelle (V-FOR-79), d'un partage de lectures dans un but d'agent multiplicateur (V-FOR-82), ateliers offerts par le Ministère (V-FOR-84), par un professeur-chercheur universitaire possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné (V-FOR-85) ou donnés par des collègues (V-FOR-86), des conseillers pédagogiques (V-FOR-88) ou par des firmes de consultation externe (V-FOR-89), des conférences à l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc. (V-FOR-83). Ces activités pourraient faire appel aux technologies de l'information (V-FOR-90) et pourraient se dérouler lors d'un congé prolongé (V-FOR-93).

Tableau 5.87 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-FOR-77	0	67	22	11	0	9	2,44	0,59
V-FOR-78	22	56	11	11	0	9	2,11	0,62
V-FOR-79	0	44	33	11	11	9	2,89	0,79
V-FOR-80	11	78	11	0	0	9	2,00	0,22
V-FOR-81	22	33	22	22	0	9	2,44	0,94
V-FOR-82	0	33	44	11	11	9	3,00	0,67
V-FOR-83	11	67	11	11	0	9	2,22	0,57
V-FOR-84	11	67	11	0	11	9	2,33	0,74
V-FOR-85	0	78	11	0	11	9	2,44	0,69
V-FOR-86	0	56	33	11	0	9	2,56	0,62
V-FOR-87	0	50	38	13	0	9	2,63	0,63
V-FOR-88	0	63	38	0	0	9	2,38	0,47
V-FOR-89	11	33	44	0	11	9	2,67	0,81
V-FOR-90	0	89	11	0	0	9	2,11	0,20
V-FOR-91	11	11	22	33	22	9	3,44	1,06
V-FOR-92	11	33	0	56	0	9	3,00	1,11
V-FOR-93	11	33	22	33	0	9	2,78	0,91

Tout juste avec des moyennes oscillant entre (3 et 3,44), les enseignants de sciences et technologies sont indifférents quant aux formes de perfectionnements suivants : d'un partage

de lectures dans un but d'agent multiplicateur (V-FOR-82), au fait que les activités se déroulent après les heures de classe (V-FOR-91) et que les activités puissent se dérouler pendant les heures de classe (V-FOR-92). Ils ont un accord moyen (2,5 à 2,89) pour une participation à une activité professionnelle (V-FOR-79), ateliers donnés par des collègues (V-FOR-86), avec le fait que ce soit une direction d'école qui donne une formation (V-FOR-87), ou par des firmes de consultation externe (V-FOR-89), ou encore lors d'un congé prolongé (V-FOR-93). Leur accord est présent pour le fait de participer à une journée pédagogique à l'école (V-FOR-77), à des activités extérieures de l'école (V-FOR-78), de l'implication personnelle d'autoformation (V-FOR-80), inscription à un programme d'étude universitaire (V-FOR-81), conférences à l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc. (V-FOR-83), ateliers offerts par le Ministère (V-FOR-84), par un professeur-chercheur universitaire possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné (V-FOR-85) ou, des conseillers pédagogiques (V-FOR-88). Ces activités pourraient faire appel aux technologies de l'information (V-FOR-90).

Tableau 5.88 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-FOR-77	14	39	4	36	7	28	2,47	1,17
V-FOR-78	36	54	4	7	0	28	1,82	0,59
V-FOR-79	11	46	29	14	0	28	2,46	0,74
V-FOR-80	18	57	18	7	0	28	2,14	0,57
V-FOR-81	7	46	21	21	4	28	2,50	0,87
V-FOR-82	7	46	32	14	0	28	2,54	0,72
V-FOR-83	27	57	21	0	0	28	2,00	0,43
V-FOR-84	4	64	14	11	7	28	2,18	0,80
V-FOR-85	29	50	21	0	0	28	1,93	0,53
V-FOR-86	4	46	32	14	4	28	2,50	0,75
V-FOR-87	4	29	29	39	0	28	3,04	0,76
V-FOR-88	11	39	25	25	0	28	2,64	0,86
V-FOR-89	0	43	29	25	4	28	2,72	0,77
V-FOR-90	19	63	19	0	0	27	2,00	0,37
V-FOR-91	0	18	25	46	11	28	2,97	0,79
V-FOR-92	7	75	14	4	0	28	2,14	0,38
V-FOR-93	14	39	39	4	4	28	2,25	0,74

Les enseignants d'adaptation scolaire sont indifférents au fait que ce soit une direction d'établissement (V-FOR-87) qui donne une formation (3,04). Pour ce qui est des formes suivantes: inscription à un programme d'études universitaires (V-FOR-81), partage de lectures dans un but d'agent multiplicateur (V-FOR-82), ateliers donnés par des collègues (V-FOR-86), des conseillers pédagogiques (V-FOR-88) ou par des firmes de consultation externe (V-FOR-89), fait de participer à une journée pédagogique à l'école (V-FOR-77) (2,47) participation à une activité professionnelle (V-FOR-79) (2,46), au fait que les activités se déroulent après les heures de classe (V-FOR-91), ils ont un accord moyen à faible avec une moyenne de (2,46 à 2,97). Leur accord est présent pour les formes suivantes : participation à des activités extérieures de l'école (V-FOR-78) (1,82), de l'implication personnelle d'autoformation (V-FOR-80) (2,14), conférences à l'école par des enseignants, des spécialistes, des chercheurs, etc. (V-FOR-83), (2,00), ateliers offerts par le Ministère (V-FOR-84) (2,18), par un professeur-chercheur universitaire possédant l'expérience d'avoir enseigné à l'ordre d'enseignement concerné (V-FOR-85) (1,93). Ces activités pourraient faire appel aux technologies de l'information (V-FOR-90) et au fait que les activités puissent se dérouler pendant les heures de classe ou encore lors d'un congé prolongé (V-FOR-93).

Tableaux 5.89 à 5.96
Questions 94 à 103

Les formateurs des activités de formation continue des enseignantes et des enseignants du secondaire ont recouru à différentes approches: communauté d'apprentissage, approche expérientielle, approche essentiellement pratique ou alliant théorie et pratique, etc.

Les approches préconisées comprendraient :

Tableau 5.89 Arts plastiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-APP-94	0	75	25	0	0	8	2,25	0,38
V-APP-95	0	88	13	0	0	8	2,13	0,22
V-APP-96	38	63	0	0	0	8	1,63	0,47
V-APP-97	25	63	13	0	0	8	1,88	0,44
V-APP-98	0	63	13	0	25	8	2,88	1,09
V-APP-99	13	63	13	13	0	8	2,25	0,63
V-APP-100	13	75	13	0	0	8	2,00	0,25
V-APP-101	25	63	13	0	0	8	1,88	0,44
V-APP-102	25	13	38	25	0	8	2,63	0,97
V-APP-103	25	63	13	0	0	8	1,88	0,44

En ce qui a trait aux approches, les enseignants d'arts plastiques expriment un accord moyen à faible avec une moyenne de (2,63 à 2,88) pour une formation sur des activités de deux ou trois jours (V-APP-102) ou par une présentation magistrale avec l'emploi de cahier de notes et exercices (V-APP-98). Pour le reste des approches, ils sont en accord (1,63 à 2,25) : communauté d'apprentissage (V-APP-94), une approche expérientielle (V-APP-95), approche essentiellement pratique (V-APP-96), approche alliant théorie et pratique (V-APP-97), formation suivie d'une évaluation sur la pertinence des contenus et des approches et d'une autoévaluation des apprentissages du participant (V-APP-99), les activités de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours (V-APP-100), un suivi serait souhaitable (V-APP-101), et une reconnaissance des acquis devrait apparaître au dossier des participants (V-APP-103).

Tableau 5.90 Français

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-APP-94	5	63	21	11	0	19	2,37	0,61
V-APP-95	5	42	26	21	5	19	2,79	0,85
V-APP-96	15	45	30	10	0	20	2,35	0,72
V-APP-97	26	53	11	11	0	19	2,05	0,61
V-APP-98	5	53	26	16	0	19	2,53	0,71
V-APP-99	16	63	16	5	0	19	2,11	0,48
V-APP-100	20	60	10	5	5	20	2,15	0,64
V-APP-101	20	45	25	0	10	20	2,35	0,86
V-APP-102	20	30	40	10	0	20	2,40	0,80
V-APP-103	16	53	16	5	11	20	2,42	0,89

En ce qui a trait aux approches, les enseignants de français expriment un accord de moyen à faible (2,53 à 2,79) à une approche expérientielle (V-APP-95), une présentation magistrale avec l'emploi de cahier de notes et exercices (V-APP-98). Pour le reste des approches, nous notons un accord manifeste à moyen en accord (2,05 à 2,42) : communauté d'apprentissage (V-APP-94), approche essentiellement pratique (V-APP-96), approche alliant théorie et pratique (V-APP-97), formation suivie d'une évaluation sur la pertinence des contenus et des approches et d'une autoévaluation des apprentissages du participant (V-APP-99), les activités de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours (V-APP-100), un suivi serait souhaitable (V-APP-101), formation sur des activités de deux ou trois jours (V-APP-102) et une reconnaissance des acquis devrait apparaître au dossier des participants (V-APP-103).

Tableau 5.91 Anglais

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-APP-94	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-APP-95	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-APP-96	33	33	33	0	0	6	2,00	0,67
V-APP-97	29	57	14	0	0	7	1,86	0,49
V-APP-98	14	43	14	14	14	7	2,71	1,10
V-APP-99	29	29	43	0	0	7	2,14	0,73
V-APP-100	43	14	29	14	0	7	2,14	1,02
V-APP-101	29	43	14	14	0	7	2,14	1,78
V-APP-102	14	29	14	43	0	7	2,86	1,02
V-APP-103	57	29	0	14	0	7	1,71	0,82

En ce qui a trait aux approches, les enseignants d'anglais expriment un accord faible (2,71 à 2,86) par une présentation magistrale avec l'emploi de cahier de notes et exercices (V-APP-98) et par une formation sur des activités de deux ou trois jours (V-APP-102). Pour le reste des approches, ils sont en accord (1,71 à 2,14) : communauté d'apprentissage (V-APP-94), une approche expérientielle (V-APP-95), approche essentiellement pratique (V-APP-96), à une formation suivie d'une évaluation sur la pertinence des contenus et des approches et d'une autoévaluation des apprentissages du participant (V-APP-99) ou par une approche alliant théorie et pratique (V-APP-97). Les activités de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours (V-APP-100), un suivi serait souhaitable (V-APP-101) et une reconnaissance des acquis devrait apparaître au dossier des participants (V-APP-103).

Tableau 5.92 Univers social

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-APP-94	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40
V-APP-95	22	33	33	11	0	9	2,33	0,81
V-APP-96	22	67	0	1	0	9	2,00	0,44
V-APP-97	11	78	11	0	0	9	2,00	0,22
V-APP-98	0	89	11	0	0	9	2,11	0,20
V-APP-99	0	56	33	11	0	9	2,56	0,62
V-APP-100	0	56	44	0	0	9	2,44	0,49
V-APP-101	11	67	0	22	0	9	2,33	0,74
V-APP-102	22	11	33	22	11	9	2,89	1,04
V-APP-103	33	56	0	0	11	9	2,00	0,67

En ce qui a trait aux approches, les enseignants d'univers social expriment un accord moyen à faible (2,56 à 2,89) à une formation suivie d'une évaluation sur la pertinence des contenus et des approches et d'une autoévaluation des apprentissages du participant (V-APP-99) et par une formation sur des activités de deux ou trois jours (V-APP-102). Pour le reste des approches, ils sont en accord (1,63 à 2,25) : communauté d'apprentissage (V-APP-94), une approche expérientielle (V-APP-95), approche essentiellement pratique (V-APP-96), approche alliant théorie et pratique (V-APP-97), ou par une présentation magistrale avec l'emploi de cahier de notes et exercices (V-APP-98). Les activités de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours (V-APP-100), un suivi serait souhaitable (V-APP-101) et une reconnaissance des acquis devrait apparaître au dossier des participants (V-APP-103).

Tableau 5.93 Éducation physique

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-APP-94	0	67	33	0	0	9	2,33	0,44
V-APP-95	0	56	33	11	0	9	2,56	0,62
V-APP-96	11	44	33	11	0	9	2,44	0,72
V-APP-97	11	78	11	0	0	9	2,00	0,22
V-APP-98	0	44	44	11	0	9	2,67	0,59
V-APP-99	33	33	33	0	0	9	2,00	0,67
V-APP-100	11	67	22	0	0	9	2,11	0,40
V-APP-101	11	44	33	11	0	9	2,44	0,72
V-APP-102	22	33	22	22	0	9	2,44	0,94
V-APP-103	22	33	33	11	0	9	2,33	0,81

Pour ce qui est des approches, les enseignants d'éducation physique expriment un accord moyen (2,56 à 2,67) pour une approche expérientielle (V-APP-95) ou par une présentation magistrale avec l'emploi de cahier de notes et exercices (V-APP-98). Pour le reste des approches, ils sont en accord (2 à 2,44) : communauté d'apprentissage (V-APP-94), approche essentiellement pratique (V-APP-96), par une formation sur des activités de deux ou trois jours (V-APP-102), une formation suivie d'une évaluation sur la pertinence des contenus et des approches et d'une autoévaluation des apprentissages du participant (V-APP-99) ou par une approche alliant théorie et pratique (V-APP-97). Les activités de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours (V-APP-100), un suivi serait souhaitable (V-APP-101) et une reconnaissance des acquis devrait apparaître au dossier des participants (V-APP-103).

Tableau 5.94 Mathématiques

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-APP-94	9	82	9	0	0	11	2,00	0,18
V-APP-95	9	73	9	9	0	13	2,18	0,48
V-APP-96	10	60	10	20	0	10	2,40	0,76
V-APP-97	33	67	0	0	0	12	1,67	0,44
V-APP-98	8	50	0	42	0	12	2,75	1,04
V-APP-99	17	50	33	0	0	12	2,17	0,56
V-APP-100	27	55	9	9	0	11	2,00	0,55
V-APP-101	17	42	33	8	0	12	2,33	0,72
V-APP-102	8	25	33	33	0	12	2,92	0,78
V-APP-103	42	33	17	8	0	12	1,92	0,76

En ce qui a trait aux approches, les enseignants de mathématiques expriment un accord faible (2,75 à 2,92) par une présentation magistrale avec l'emploi de cahier de notes et exercices (V-APP-98) et par une formation sur des activités de deux ou trois jours (V-APP-102). Pour le reste des approches, ils sont en accord (1,67 à 2,40) : communauté d'apprentissage (V-APP-94), par une approche expérientielle (V-APP-95) ou approche essentiellement pratique (V-APP-96), une formation suivie d'une évaluation sur la pertinence des contenus et des approches et d'une autoévaluation des apprentissages du participant (V-APP-99) ou par une approche alliant théorie et pratique (V-APP-97). Les activités de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours (V-APP-100), un suivi serait souhaitable (V-APP-101) et une reconnaissance des acquis devrait apparaître au dossier des participants (V-APP-103).

Tableau 5.95 Sciences et technologies

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-APP-94	0	44	22	33	0	9	2,89	0,79
V-APP-95	0	56	33	0	11	9	2,67	0,74
V-APP-96	0	50	38	13	0	9	2,63	0,63
V-APP-97	22	56	22	0	0	9	2,00	0,44
V-APP-98	0	44	33	11	11	9	2,89	0,79
V-APP-99	11	44	44	0	0	9	2,33	0,59
V-APP-100	33	22	33	11	0	9	2,22	0,91
V-APP-101	11	56	22	11	0	9	2,33	0,67
V-APP-102	11	22	44	22	0	9	2,78	0,74
V-APP-103	33	33	22	11	0	9	2,11	0,81

En ce qui a trait aux approches, les enseignants de sciences expriment un accord faible (2,67 à 2,89) par une communauté d'apprentissage (V-APP-94), par une approche expérientielle (V-APP-95), une approche essentiellement pratique (V-APP-96), une présentation magistrale avec l'emploi de cahier de notes et exercices (V-APP-98) et par une formation sur des activités de deux ou trois jours (V-APP-102). Pour le reste des approches, ils sont en accord (2,00 à 2,33) : une formation suivie d'une évaluation sur la pertinence des contenus et des approches et d'une autoévaluation des apprentissages du participant (V-APP-99) ou par une approche alliant théorie et pratique (V-APP-97). Les activités de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours (V-APP-100), un suivi serait souhaitable (V-APP-101) et une reconnaissance des acquis devrait apparaître au dossier des participants (V-APP-103).

Tableau 5.96 Adaptation scolaire

	% de 1	% de 2	% de 3	% de 4	% de 5	n	m	
	Fortement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Fortement en désaccord	Nombre de répondants	Moyenne	Écart type
V-APP-94	14	57	29	0	0	28	2,14	0,49
V-APP-95	11	54	36	0	0	28	2,25	0,54
V-APP-96	21	43	21	11	4	28	2,14	0,84
V-APP-97	11	68	21	0	0	28	2,11	0,38
V-APP-98	0	14	54	32	0	28	3,18	0,53
V-APP-99	11	50	32	7	0	28	2,36	0,65
V-APP-100	21	54	21	4	0	28	2,07	0,54
V-APP-101	11	50	36	4	0	28	2,32	0,60
V-APP-102	7	36	29	29	0	28	2,79	0,82
V-APP-103	25	54	18	4	0	28	2,00	0,50

Quant aux approches, les enseignants d'adaptation scolaire expriment un accord faible (2,79) pour une formation sur des activités de deux ou trois jours (V-APP-102). En ce qui a trait à une présentation magistrale avec l'emploi de cahier de notes et exercices (V-APP-98), ils sont indifférents avec une moyenne de (3,18). Pour le reste des approches, ils sont en accord (2,00 à 2,36) : communauté d'apprentissage (V-APP-94), par une approche expérientielle (V-APP-95), approche essentiellement pratique (V-APP-96), une formation suivie d'une évaluation sur la pertinence des contenus et des approches et d'une autoévaluation des apprentissages du participant (V-APP-99) ou par une approche alliant théorie et pratique (V-APP-97). Les activités de formation devraient être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe suivies de retours (V-APP-100), un suivi serait souhaitable (V-APP-101) et une reconnaissance des acquis devrait apparaître au dossier des participants (V-APP-103).

ANNEXE VI

TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES SYNTHÈSE DES DISCIPLINES

Tableau 6.1
Pertinence d'une formation continue pour les enseignants du secondaire

Questions 71 à 76	71. Formation continue s'impose	72. Devoir de l'enseignant de prendre les mesures appropriées	73. Enseignants jugent pertinents les contenus de la formation	74. Enseignants jugent utiles à leur enseignement les contenus	75. Enseignants jugent utiles à leur évolution personnelle les contenus	76. Existe une culture significative de la formation continue
Arts plastiques	1,57	1,88	2,05	2,05	2,63	2,75
Français	2,05	2,05	2,95	2,95	3,25	3,05
Anglais	1,43	1,57	2,00	2,00	2,14	2,86
Univers social	2,33	2,22	2,67	2,56	2,56	2,86
Éducation physique	1,78	2,33	3,00	3,00	2,75	2,44
Mathématiques	1,75	1,67	2,05	2,58	2,55	3,11
Sciences	1,78	2,00	3,00	2,89	3,11	2,67
Adaptation scolaire	1,86	1,86	3,04	2,65	3,07	3,21

Tableaux 6.2 à 6.9
Synthèse des contenus

Tableau 6.2

Questions 1 à 6	1. Différentes cultures des élèves	2. Milieux scolaires des élèves	3. Collaboration famille- École	4. Attentes des parents	5. Rôle de l'enseignant	6. Diversification des savoirs
Arts plastiques	1,88	2,25	1,88	2,25	2,00	2,13
Français	2,10	2,30	2,15	2,80	2,30	1,70
Anglais	2,14	2,14	1,57	2,83	2,00	2,00
Univers social	2,00	2,10	2,10	2,60	2,10	2,10
Éducation physique	2,88	2,44	2,13	2,33	1,89	2,11
Mathématiques	1,92	2,08	1,75	2,31	1,92	1,85
Sciences	2,11	2,22	1,89	2,22	1,78	2,88
Adaptation scolaire	2,21	2,29	2,07	2,36	2,14	1,78

Tableau 6.3

Questions 6 à 14	7. Mission des programmes de formation	8. Rapport aux savoirs disciplinaires	9. Concept de compétence	10. Socioconstructivisme	11. Domaines généraux de formation	12. Autres compétences	13. Domaine de formation	14. Connaissances, concept de votre domaine
Arts plastiques	2,38	2,13	2,50	2,25	2,25	2,75	1,38	1,38
Français	2,55	2,16	2,58	2,65	2,74	2,75	1,60	1,50
Anglais	2,14	1,86	2,00	2,43	2,14	3,50	1,86	2,00
Univers social	2,80	2,10	2,90	2,80	2,90	3,20	1,80	1,90
Éducation physique	2,11	2,33	2,22	2,00	2,78	2,89	1,33	1,44
Mathématiques	1,85	1,77	2,00	2,42	2,50	2,77	1,31	1,62
Sciences	2,56	2,11	2,11	2,44	2,44	2,67	1,78	1,67
Adaptation scolaire	2,30	2,32	2,36	2,36	2,46	2,82	1,82	1,86

Tableau 6.4

Questions 15 à 20	15. (Buts) de l'éducation	16. Structure du système scolaire	17. Concept de réussite scolaire	18. Concept de réussite éducative	19. Appropriation, rôle dans l'élaboration du projet éducatif	20. Appropriation, rôle dans l'élaboration du plan de réussite
Arts plastiques	2,38	3,13	2,13	2,25	2,25	3,50
Français	2,60	2,08	2,01	2,25	2,45	2,35
Anglais	2,83	3,14	2,14	2,29	2,57	2,29
Univers social	2,90	3,10	2,90	2,08	2,09	2,06
Éducation physique	2,11	2,67	2,11	2,00	2,67	2,56
Mathématiques	2,15	2,35	1,83	1,92	1,92	2,08
Sciences	2,56	2,78	1,89	1,89	2,44	2,11
Adaptation scolaire	2,59	2,79	2,14	2,14	2,30	2,19

Tableau 6.5

Questions 21 à 23	21. Processus d'apprentissage	22. Situation pédagogique	23. Matériel approuvé
Arts plastiques	1,88	2,25	2,50
Français	1,90	2,45	2,05
Anglais	1,71	2,14	2,00
Univers social	2,00	2,20	2,60
Éducation physique	1,67	2,44	2,33
Mathématiques	1,62	2,00	1,69
Sciences	1,67	2,22	2,22
Adaptation scolaire	1,64	2,04	2,00

Tableau 6.6

Questions 24 à 26	24. Planification adaptée	25. Préparations de cours spécifiques	26. Préparations de cours globales
Arts plastiques	2,14	2,38	2,00
Français	2,15	2,35	2,20
Anglais	2,00	2,43	2,00
Univers social	1,90	1,80	1,70
Éducation physique	1,89	2,11	1,89
Mathématiques	1,85	2,23	2,08
Sciences	1,78	2,22	2,22
Adaptation scolaire	1,75	2,11	2,04

Tableau 6.7

Questions 27 à 33	27. Évaluation aide à l'apprentissage	28. Évaluation de la compétence	29. Cadres d'évaluation	30. Outils d'évaluation	31. Concept d'adaptation	32. Concept de flexibilité	33. Concept de modification
Arts plastiques	2,13	2,63	2,50	2,14	2,57	2,50	2,75
Français	2,30	2,50	2,65	1,95	2,15	2,25	2,45
Anglais	1,90	3,00	3,00	1,70	2,11	2,20	2,10
Univers social	1,83	2,00	1,83	1,57	2,00	2,00	2,71
Éducation physique	1,78	2,44	2,44	1,56	2,11	2,44	2,44
Mathématiques	2,15	2,15	2,25	1,77	2,17	2,08	2,00
Sciences	2,00	2,33	2,22	1,78	2,33	2,33	2,11
Adaptation scolaire	1,96	2,21	2,18	1,82	1,82	1,82	1,86

Tableau 6.8

Questions 34 à 41	34. Lien entre l'élève et l'enseignant	35. Climat à l'apprentissage	36. Utilisation des informations dossier d'aide d'un élève	37. L'élaboration et l'utilisation du plan d'intervention d'élève	38. Dresser un portrait de l'élève	39. Vérifier les perceptions des élèves	40. Portrait final à tracer d'un élève	41. Le rôle des différents intervenants
Arts plastiques	2,00	2,13	1,88	2,13	2,50	2,25	2,25	2,00
Français	2,30	2,35	2,35	2,45	2,45	2,25	2,35	2,55
Anglais	1,86	1,57	1,86	1,71	1,71	2,00	1,86	2,14
Univers social	2,20	2,50	2,10	2,90	1,90	2,30	1,89	2,33
Éducation physique	1,89	1,89	2,11	2,33	2,44	2,33	2,89	2,22
Mathématiques	2,15	2,00	2,17	2,33	1,92	2,08	2,08	2,08
Sciences	1,89	1,89	1,89	2,22	2,00	2,11	2,00	2,00
Adaptation scolaire	1,88	1,92	1,85	2,08	1,77	1,88	1,85	2,08

Tableau 6.9

Questions 42 à 52	42. Approches et stratégies d'enseignement	43. Langue d'enseignement	44. Pédagogie fondamentale/générale	45. Didactique fondamentale/générale	46. Pédagogies particulières aux disciplines	47. Didactiques particulières aux disciplines	48. Poser un diagnostic à l'élève	49. Docimologie	50. Design pédagogique	51. Adaptation scolaire	52. Gestion de classe
Arts plastiques	2,03	2,75	2,38	2,38	1,75	2,13	2,13	2,63	2,00	2,25	1,75
Français	2,00	2,03	2,04	2,65	2,03	2,03	2,00	2,45	2,47	2,26	2,37
Anglais	1,86	2,43	1,71	1,86	1,86	1,86	1,67	2,00	1,71	1,71	2,14
Univers social	2,11	3,33	2,89	2,62	1,78	2,00	2,00	2,44	2,00	2,56	2,00
Éducation physique	1,89	2,67	2,00	2,67	1,67	1,78	2,56	2,44	2,56	2,33	1,89
Mathématiques	1,69	2,08	2,00	2,31	1,77	1,69	1,92	2,15	2,23	2,08	1,92
Sciences	2,22	2,67	2,22	2,22	2,00	1,89	1,78	2,33	2,33	2,00	2,00
Adaptation scolaire	2,64	2,23	2,39	2,31	1,92	2,08	1,73	2,00	2,27	1,89	1,07

Questions
53 à 63

	53. Philosophies de l'éducation	54. Histoire de l'éducation/pédagogie	55. Psychologie de l'enfant/adolescent	56. Cerveau et apprentissage	57. Milieu socio-économiques /culturels et incidences	58. Technologies de l'information	59. Informatique (logiciels d'assistance)	60. Portfolio	61. Administration scolaire et curriculaire	62. Connaissances issues de la recherche	63. Évolution/complexité du rôle de l'enseignant
Arts plastiques	2,38	3,00	2,13	2,25	2,13	2,00	2,00	2,00	3,13	2,38	2,38
Français	2,68	2,68	2,11	2,16	2,13	1,09	1,95	2,75	3,05	2,03	2,04
Anglais	3,14	3,29	2,14	2,43	2,00	1,86	2,00	2,43	2,71	2,29	1,71
Univers social	2,78	2,67	2,04	2,56	2,22	2,00	1,78	3,00	3,56	2,22	2,22
Éducation physique	2,78	3,11	2,11	2,33	2,33	2,56	2,44	2,89	3,00	2,89	2,44
Mathématiques	2,69	2,92	2,08	2,17	2,25	1,67	1,58	2,00	2,67	2,17	1,67
Sciences	2,78	2,89	2,33	2,22	2,11	1,78	1,78	2,11	3,11	2,33	2,33
Adaptation scolaire	2,67	2,82	2,07	1,96	2,04	2,04	2,14	2,39	2,78	2,43	2,43

Tableau 6.10
Synthèse contenu proposé par le Conseil supérieur en éducation

Questions
64 à 70

	64. Culture générale	65. Habiletés relationnelles	66. Maîtrise des disciplines et des programmes	67. Compétences didactiques, gestion de classe et évaluation	68. Histoire de la profession	69. Recherche-action	70. Autonome, créatif, un esprit critique et capacité de réflexion
Arts plastiques	1,63	1,63	1,75	1,63	2,63	1,88	1,05
Français	1,65	1,07	1,55	1,07	2,06	2,05	1,95
Anglais	1,71	1,43	1,29	1,29	2,71	2,29	1,71
Univers social	1,56	1,67	1,89	1,78	2,56	2,67	2,33
Éducation physique	2,29	1,67	1,78	2,00	3,11	2,33	1,78
Mathématiques	1,92	1,67	1,83	1,05	2,27	2,09	1,64
Sciences	2,33	2,22	1,67	1,67	2,67	2,56	2,11
Adaptation scolaire	1,78	1,64	1,75	1,57	2,71	2,36	1,79

Tableau synthèse 6.12
Synthèse des formes et des approches de formation souhaitées

Questions 94 à 103	94. Communauté d'apprentissage	95. proche expérimentelle	96. Approche essentiellement pratique	97. Approche alliant théorie et pratique	98. Présentation magistrale	99. Évaluation effectuée par les participants/pertinence des contenus des contenus	100. Suivi devrait être souhaitable et possible	101. Activités majeures de formation /entrecoupées périodes d'expérimentation en classe	102. Activités de deux ou trois jours consécutifs	103. Reconnaissance des acquis de formation
Arts plastiques	2,25	2,13	1,63	1,88	2,88	2,25	2,00	1,88	2,63	1,88
Français	2,37	2,79	2,35	2,05	2,53	2,11	2,15	2,35	2,40	2,42
Anglais	1,26	1,86	2,00	1,86	2,71	2,14	2,14	2,14	2,86	1,71
Univers social	2,11	2,33	2,00	2,00	2,11	2,56	2,44	2,33	2,89	2,00
Éducation physique	2,33	2,56	2,44	2,00	2,67	2,00	2,11	2,44	2,44	2,33
Mathématiques	2,00	2,18	2,40	1,67	2,75	2,17	2,00	2,33	2,92	1,92
Sciences	2,89	2,67	2,63	2,00	2,89	2,33	2,22	2,33	2,78	2,11
Adaptation scolaire	2,14	2,25	2,14	2,11	3,18	2,36	2,07	2,32	2,79	2,00

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, Marguerite. 1994. *La formation professionnelle des enseignants analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- Barak, Rosenshine. 1971. «*Teaching Behaviors and Student Achievement*». Slough, England: National Federation for Educational Research.
- Bloom, Benjamin. 1979. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* Paris F. Nathan.
- Besnard, P. et B. Liétard. 2001. *La formation continue Coll. « Que sais-je ? », n° 1655*. Paris: Presses universitaires de France, 127 p.
- Bissonnette, Steve. 2008. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Richard, Mario, 2013 *Enseignement explicite et la réussite des élèves*, Québec, ERPI Éducation, 322 p.
- Boucher, L.-P., et M. L'Hostie (dir.). 1997. *Le développement professionnel continu en éducation: Nouvelles pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 231 p.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. 2005. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 31, no 1, p. 5-14.
- Butler Deborah L. 2005. *L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants*.
- Carpentier-Roy, M-C., et Pharand, S. 1992. *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire: rapport de recherche*. Ste-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec, 43p. 145.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. 2000. *Avis du COFPE: Pour une nouvelle culture de la formation continue en enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec, 55 p.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. 2003. *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

- Conseil supérieur de l'éducation, 1991, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat sociale, avec l'aide de Berthelot, Michèle.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2003. *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 29 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2004. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
- Cranton, P. 1996. *Professional development as transformative learning-New perspectives for teachers*.
- Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants. 1999. *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire: rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 121 p.
- Elis et Worthington. 1994. «*Executive Summary of the Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators*». University of Oregon: National Center to Improve the Tools of Educators. <http://www.darkwing.uoregon.edu/~ncite/otherRsc/tech06.html>
- Fullan, M. 1995. *Change processes and strategies at the local level*. Elementary School Journal, p.85, 391-421.
- Fullan, M. et Hargreaves, A. 1992. *Teacher development and educational change*. Londres: Falmer, 255 p.
- Fullan, M. et S. Stiegelbauer. 1991. The Teachem. In *The new meaning of educational change*, New York: Teachers College Press. p.117-143.
- Gaudreau, Louise. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer*. Guérin.
- Gouvernement du Québec. 1997. *Loi sur l'instruction publique, section II*. Consulté sur <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/accueil.fr.html>
- Gouvernement du Québec. *Loi favorisant le développement de la formation de la main d'œuvre, chapitre 2, section 1*. Consulté le 22 octobre 2004 sur <http://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/accueil.fr.html>. 1995.
- Gravel, M. 2002. «*Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : l'évaluation d'une approche et de ses effets*». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Chicoutimi en association avec l'UQAM, 266 p.

Guskey Thomas R. 2002. *Educational Leadership*, March, Vol.59 (6), p.45 (7).

Hénault, Jean, 2011. Mémoire, « *Étude descriptive des pratiques actuelles pour le développement professionnel des nouveaux enseignants oeuvrant dans les écoles secondaires publiques de milieu défavorisé* ».

Kelchtermans, G. 2001. « *Educational Administration Quarterly* ». Vol.37(1), pp.130-166.

Lafortune, L., et Deaudelin, C., et R. Deslandes. 2002. *La Formation continue: de la réflexion à l'action*, sous la dir. de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin, Coll. « Éducation & Recherche », no 3. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 239p.

Laliberté, J. 1999. *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation, Sherbrooke : Editions du CRP.

Le Boterf, G. 2001. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. 2002. *Développer la compétence des professionnels*, Paris : Éditions d'Organisation, 311p.

Legendre, R. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*. Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin, 355p.

Legendre, R. 2002. *Stop aux réformes scolaires*. Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin, 291 p.

Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin, 1554 p.

Lusignan, G. 2008. *De la formation initiale à la formation continue : un continuum à établir*, Vie pédagogique, page 28.

Ministère de l'éducation du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, 1997.

Ministère de l'éducation du Québec. 1997. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant*, avril.

Ministère de l'éducation du Québec. 1992. *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître*, Québec.

- Ministère de l'éducation du Québec. 1993. *La formation continue du personnel enseignant : orientations et principes directeurs*, Québec, Les Publications du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1995. *La formation continue du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation professionnelle : des orientations*, document de travail, Québec, Les Publications du Québec, Direction générale de la formation et de la titularisation des personnels scolaires.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1999. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*. Sainte-Foy : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Loi sur l'instruction publique (art. 96.20 et 96.21)*, 1999.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2001. *La formation à l'enseignement : les orientations les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, 253 p.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2002. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue -Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec, 43 p.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. 2004. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec.
- Ouellet, F. 1988. « *Le perfectionnement par les pairs : Une démarche de formation continue réussie* ».
- Perrenoud, Philippe. 1994. *Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A. et Charron-Poggioli, N. « La formation continue: une exploration et une illustration de la notion ». *Vie Pédagogique*, nov.-déc 1999, no. 113, p. 12.
- Savoie-Zajc, L., et L. Dionne. « *Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations* ». *La Formation continue: De la réflexion à l'action*. Sous la dir. de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin, Coll. « Éducation & Recherche », n° 3. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec. 2002, p.139-164.
- Savoie-Zajc, L., et T. Karsenti. 2004 « La méthodologie ». *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Lorraine Savoie-Zajc et Thierry Karsenti, Sherbrooke : Éditions du CRP, p.316.

- Schon, D. A. 1994. *Le praticien réflexif -A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, 418 p.
- Sokoty, Koffi Hyacinthe. 2011 « *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal.
- Solar, C. 2002. « *Variations sur la formation continue des personnels enseignants* ». *La Formation continue: De la réflexion à l'action*, sous la dir. de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin, Coll. « Éducation & Recherche », n° 3. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec., p.9-42.
- Solar, C. 2005. *La formation continue : perspectives internationales* Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M., et Lessard, C. 1999. *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Coll. « Formation et profession ». Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 575 p.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. 1998. *Formation des maîtres et contextes sociaux perspectives internationales*, Paris Presses universitaires de France.
- Université du Québec à Trois-Rivières, 1999. Département des sciences de l'éducation. *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire*. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois, Trois-Rivières, 128 pages.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. 2005. *Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques*. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.
- Van der Maren, J-M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J-M. *La recherche appliquée en pédagogie*. Coll. « Méthodes en sciences humaines ». De Boeck Université, 1999, 255 p.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. 2005. *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*, Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Vanhulle, S. 2005. « *Favoriser l'émergence du "je" professionnel en formation initiale : une étude de cas* », *Revue des sciences de l'éducation* 31, n° 1 p. 157-176.
- Wang, M.C., Heartel, G.D. et Walberg, H.J. 1993. « *Toward a knowledge base for school learning* », *Review of Educational Research*, vol.63.